

Inklusive Bildung

Hubert Hüppe:
Verschiedenheit ist
selbstverständlich

Simone Bell-D'Avis:
Zwischen Fürsorge und
Selbstbestimmung

Eduard Jan Ditschek:
Leitwert Inklusion

Beatrix Eder-Gregor:
Barrierefreie Erwachsenen-
bildung in Österreich

Weitere Themen

Mit KLASSIK Kompetenzen
Älterer steigern



THEMA

- 158 Hubert Hüppe: **Verschiedenheit ist selbstverständlich.** Auch Erwachsenenbildung muss UN- Behindertenrechtskonvention umsetzen
- 160 Simone Bell-D'Avis: **Zwischen Fürsorge und Selbstbestimmung.** Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung. Eine theologische Begründung
- 163 Eduard Jan Ditschek: **Leitwert Inklusion.** Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen
- 167 Beatrix Eder-Gregor: **Barrierefreie Erwachsenenbildung in Österreich.** Möglichkeiten und Notwendigkeiten für Menschen mit Behinderung

BILDUNG HEUTE

- 172 **Bildungspolitische Empfehlungen zur Inklusion.** Papier der Kultusministerkonferenz
- 175 **Bildungsrepublik in der Kritik.** Gewerkschaften nehmen Stellung
- 176 **Politische Bildung ist gefordert.** Konferenzen und Planungen
- 177 **Zeitschriftenschau: Inklusion**
- 178 **PISA für Erwachsene gestartet.** Kompetenzen im Mittelpunkt der Befragungen

AUS DER KBE

- 180 **50 Jahre DEAE.** Grußwort des KBE-Vorsitzenden Dr. Bertram Blum
- 181 Franz-Josef Volmert: **Weiterbildung in Zeiten des Umbruchs.** Position

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 57. Jahrgang | 2011 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion/Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Judith Könemann, Münster; Prof. Dr. Tilly Müller, München; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Johannes Schillo, Bonn; Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 30,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 33,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandspesen

UMSCHAU

- 182 Ruth Kaiser, Armin Kaiser: **Mit KLASIK Kompetenzen steigern.** Programm zur Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit Älterer

PRAXIS

- 188 Gerlinde Gregori, Aleksander Pavkovic, Margrita Appelhans: **Inklusive Bildung, die sich an Bedürfnissen orientiert.** Erwachsenenbildung auch für blinde und sehbehinderte Menschen
- 190 Stefan Dreeßen: **»Sport und Behinderung« – ein inklusives Wochenende.** Ein Projekt der Behindertenseelsorge im Bistum Speyer
- 192 Claudia Hausberger: **Politik leicht verständlich gemacht.** Ein Praxisbeispiel integrativer Erwachsenenbildung des Kreisbildungswerkes Mühldorf
- 193 Karlheinz H. Arndt: **Brücken bauen in die Vergangenheit.** Biografiearbeit als inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit und ohne Handicap
- 195 Michael Geisberger: **Barrieren bestehen nicht nur aus Stufen.** Erwachsenenbildung mit schwerhörigen Menschen

MATERIAL

- 197 Michael Sommer: **Oh weh, weh, weh!** Barrierefreiheit im Netz. Internetrecherche
- 198 Michael Sommer: **Mitten in der Stadt.** Das inklusive Kunstcafé EinBlick in Kaarst. Kulturfenster
- 200 Arbeitshilfe: **Caritas: »Handbuch Inklusion«**
- 201 **Literatur zum Thema**
- 201 **Aktuelle Fachliteratur**

Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion. Rezensionen: Johannes Schillo (schillo@t-online.de)

Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

© 2011 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG

Konzeption:

Andrea Hoffmeier



Inklusive Pädagogik, diese Leitidee eines gemeinsamen Lernens aller Menschen, ob mit Migrationshintergrund oder ohne, ob mit sichtbarer Behinderung, Lernschwierigkeiten oder hochbegabt, ist ein aktuelles bildungspolitisches Thema, das bisher überwiegend gesellschaftlich und politisch für den Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Schule diskutiert wird. In diesem Heft widmen wir uns dem gemeinsamen Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, denn das Recht auf Lebenslanges Lernen endet gerade nicht mit der Schule. Im Artikel 24 der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung verpflichten sich die Staaten und damit auch Deutschland, das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung anzuerkennen. Damit geht die Verpflichtung einher, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen einschl. des Lebenslangen Lernens zu ermöglichen. Wie weit die Inklusion gehen sollte und kann, zeigen die unterschiedlichen Beiträge in diesem Heft: Vom Postulat einer kompletten baulich-technischen Umgestaltung und einer Konzeptionierung aller Angebote für alle bis zur punktuellen Bildungsarbeit für Menschen mit und ohne Behinderung – das Spektrum ist weit. Um inklusive Erwachsenenbildung zu realisieren, reicht es sicher nicht, nur eine rollstuhlgerechte Rampe am Eingang eines Bildungswerks aufzubauen. Dieses Heft führt eine Reihe unterschiedlicher Ansätze und Praxisbeispiele auf, die diese Spannbreite dokumentiert, die das Bemühen zeigt, auch Menschen mit Behinderung im Programmangebot der Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Und es wird deutlich: Wir befinden uns höchstens am Anfang des Weges zu einer wirklichen inklusiven Erwachsenenbildung.

Aber auch das wird durch die Beiträge deutlich: Eine inklusive Erwachsenenbildung benötigt schon in der Planung zusätzliche Zeit- sowie personelle Ressourcen, in der Umsetzung kommen dann noch technische Umbauten und der zusätzliche Einsatz von Fachkräften (z.B. Gebärdendolmetscher/in) dazu. Alles Dinge, die noch zu wenig im Blick sind. Denn eins darf auf keinen Fall passieren – wie es sich leider gerade in der beruflichen (Weiter-)Bildung/Reha abzeichnet –, dass die Idee einer inklusiven Pädagogik genutzt wird, Gelder einzusparen. Dies würde nicht Fortschritt, sondern Rückschritt bedeuten, denn inklusive Bildung setzt auf individuelle Förderung, nicht auf alleinlassendes Mitlaufen im Regelsystem.

Eine angenehme Lektüre!

Andrea Hoffmeier



**Liebe Leserinnen,
liebe Leser!**

Bildserie

EinBlick

Fotos vom inklusiven Kulturprojekt »EinBlick« in Kaarst

Siehe Seite 198

Vorschau

Heft 1/2012 Interkulturelle Bildung

Heft 2/2012 Grundbildung

Heft 3/2012 II. Vaticanum

Heft 4/2012 Kulturelle Nachhaltigkeit / Lebensstile

Hubert Hüppe

Verschiedenheit ist selbstverständlich

Auch Erwachsenenbildung muss UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen

In seinem Statement fordert Hubert Hüppe, dass auch die Weiterbildung die Vorgaben der Behindertenrechtskonvention in der Praxis realisiert. Neben methodischen und baulichen Anpassungen fordert er vor allem eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte.

Deutschland hat sich mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verpflichtet, Menschen mit Behinderungen den Zugang zu lebenslangem Lernen zu ermöglichen. Artikel 24 UN-BRK gibt den fast 10 Millionen behinderten Menschen in Deutschland das Recht, gemeinsam mit Menschen ohne Behinderungen zu lernen. Dies gilt auch für sogenannte »geistig behinderte« und »schwerstmehrzahlbehinderte« Menschen. Sie werden beim Thema Erwachsenenbildung häufig vergessen.

Inklusive Erwachsenenbildung ist heute oft noch nicht möglich. Häufig gibt es sowohl bauliche und methodische Hürden, aber auch Barrieren in den Köpfen. Nicht behinderte Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, aber auch das Lehrpersonal haben Vorbehalte und sind verunsichert, wie ein gemeinsames Lernen von behinderten und nicht behinderten

Erwachsenen funktionieren kann. Häufig mangelt es auch an einer Grundeinstellung bei den Verantwortlichen, Menschen mit Behinderungen beim Thema Erwachsenenbildung einzubeziehen. Dabei gibt es gute Beispiele, die zeigen, wie es geht. Wichtig ist, Inklusion in der Erwachsenenbildung umfassend zu verstehen, angefangen von der Werbung für Kursangebote bis zum Unterricht selbst. Das Werbe- und Informationsmaterial sollte so gestaltet sein, dass es Menschen mit Behinderungen anspricht.

Der Internetauftritt sollte hierfür barrierefrei sein und Broschüren etwa in Leichter Sprache für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Als Kursort bieten sich mit barrierefreien öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbare Orte an. Bei den Räumlichkeiten ist darauf zu achten, dass diese barrierefrei zugänglich sind, z.B. mittels Aufzügen für Rollstühle. Auch in den Räumlichkeiten sind die Anforderungen unterschied-



EinBlick | Der beste Platz

Foto: Sommer

licher Behinderungsformen zu berücksichtigen. Induktive Höranlagen und Gebärdensprache ermöglichen etwa hörbehinderten Menschen eine Mitarbeit, höhenverstellbare Tische und ausreichende Bewegungsflächen sind für Menschen im Rollstuhl wichtig. Es ist zudem von Bedeutung, die Methodik der Wissensvermittlung zu ändern. Die inklusive Leitlinie heißt: weniger Frontalunterricht, mehr Kleingruppenarbeit, Erfahrungsaustausch und individuelle Förderung. Von inklusiver Erwachsenenbildung profitieren so alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ob mit oder ohne Behinderung. Angesichts eines steigenden Fortbildungsbedarfs, insbe-



Hubert Hüppe (CDU) ist Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.

sondere im Bereich der beruflichen Fortbildungen, wird die inklusive Erwachsenenbildung so zur bedeutsamen Zukunftsinvestition.

Wichtig ist, die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung in inklusiver Didaktik zu schulen. Diese inklusive Didaktik fällt bei Ausbildungen und Weiterbildungen von Lehrpersonal noch häufig unter den Tisch. Dort, wo inklusive Erwachsenenbildung schon praktiziert wird, gehen die Verantwortlichen von der Überlegung aus, Menschen – ob mit oder ohne Behinderungen – zusammenzubringen, die sich für ein bestimmtes Thema interessieren. Dieses gemeinsame Interesse ist zunächst einmal ausreichend, um für alle Seiten gewinnbringende Lernprozesse in Gang zu setzen. Die Verschiedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird so als selbstverständlich akzeptiert und nicht als Ausschlussmerkmal.

Inklusive Erwachsenenbildung betrifft nicht nur den Bereich der »klassischen« Erwachsenenbildung, sondern auch den der öffentlich zugänglichen Bildung in Büchereien und der politischen Bildung. Warum gibt es etwa keine Nachrichtensendung in Leichter Sprache im Deutschen Fernsehen? Vielleicht liegt es am Bild, das viele Menschen von Menschen mit »geistiger Behinderung« haben, mehr Objekt der Fürsorge zu sein als ein selbstbestimmter Mensch mit eigener Meinung. Hier sind unter anderem Bund und Länder gefordert, Verantwortung zu übernehmen, etwa über die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung. Büchereien sollten nicht nur barrierefrei zugänglich sein, sondern auch barrierefreie Medien anbieten, etwa Bücher in Brailleschrift oder Hörbücher sowie Medien in Leichter Sprache.

Deutschland muss bis zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention noch einen weiten Weg in der inklusiven Erwachsenenbildung zurücklegen. Es ist wichtig, den Weg jetzt zu beginnen und nicht länger zu warten.

IN EIGENER SACHE

Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser,



ab der Ausgabe 1/2012 führen wir Abonnement-Mengenpreise für die Zeitschrift EB – Erwachsenenbildung ein.

Abopreis Deutschland

Staffelpreise:

Menge 1 Exemplar: 34 €

Menge 2 – 4 Exemplare: 32 €

Menge 5 – 9 Exemplare: 31 €

Menge ab 10 Exemplare: 30 €

Vorzugsabo für Studierende: 27 €

Einzelheft: 9,90 €

Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter.

Ab sofort erhalten Sie Ihre Zeitschrift im Rahmen des Abonnements zusätzlich auch als digitale Ausgabe innerhalb des neuen Portals wbv.journals.de (siehe Anzeige Rückseite). Dort finden Sie künftig die digitale Ausgabe mit komfortablen Recherche- und Downloadmöglichkeiten und erhalten einen Zugang zum digitalen Archiv aller Ausgaben ab 2008.

Als Abonnentin/Abonnent des wbv profitieren Sie davon, dass Sie auf die kostenpflichtigen Inhalte anderer wbv-Fachzeitschriften in [wbv-journals.de](http://wbv.journals.de) exklusiv einen Preisvorteil in Höhe von bis zu 20 % erhalten. wbv-journals.de startet mit zunächst 6 attraktiven Zeitschriften. Schon 2012 wird das Angebot auf wbv-journals.de erweitert, Sie profitieren von Anfang an davon. Seien Sie gespannt und freuen Sie sich auf 2012!

Mit einem freundlichen Gruß

Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung

Simone Bell-D'Avis

Zwischen Fürsorge und Selbstbestimmung

**Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung.
Eine theologische Begründung**

Erwachsenenbildung kann Teil der lebensfördernden Angebote für Menschen mit Behinderung sein.

Selbstbestimmung und Teilhabe sind dabei zwar das Leitmotiv, doch sollte der alte Gedanke der Fürsorge nicht ganz über Bord geworfen werden.

Wir leben in einem Land mit einem hoch differenzierten Bildungsangebot und hoch spezialisierten Lehrenden. Es gibt Spezialistinnen und Spezialisten, die sich im Feld der Heil- und Sonderpädagogik auskennen und besser als die allgemeinen Schulpädagogen/-innen und die Erwachsenenbildner/-innen wissen, wie man Inhalte an den Mann bzw. die Frau mit einer Behinderung bringt. Diese Arbeitsteilung, die wir im weiteren Verlauf dieses Artikels kritisch hinterfragen, war zu ihrer Zeit ein immenser Fortschritt, traute man doch erstens Menschen mit Behinderung Bildbarkeit zu und erkannte man darüber hinaus an, dass den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen auch besondere Rahmenbedingungen korrespondieren. Aber diese besonderen Rahmenbedingungen wurden ausnahmslos in separierten Sonderwelten eingerichtet. Welche Sichtweise von Behinderung lag dieser Separierung zugrunde?

Denkmodelle von Behinderung

Lange Zeit wurde Behinderung im Rahmen des sogenannten medizinischen Modells von Behinderung als Defizit definiert. Der körperliche, geistige oder psychische Zustand eines Menschen wird als Abweichung von der Norm und als negative persönliche Eigenschaft betrachtet. Demzufolge ist ein Mensch mit Behinderung ein Mängelwesen. Krankheit und Behinderung werden innerhalb des medizinischen Modells gleichgesetzt. Gesundheit wird idealisiert, Krankheit und Behinderung werden als Ausnahmezustand betrachtet. Die umgebende Umwelt wird dementsprechend an der Norm einer Person ohne Behinderung ausgerichtet, die laufen, sehen, hören, lesen und Gelesenes verstehen kann. Wer sich mit Hilfsmitteln fortbewegt, in Gebärdensprache kommuniziert, mit seinen Fingern liest und sich in einfacher Sprache oder mit dem Tastsinn verständigt, hat in der Sichtweise des medizinischen Modells ein individuelles Problem, das als bedauerliche Folge der Behinderung gesehen wird. Im Rahmen dieses Defizitmodells von Behinderung bleiben Menschen mit Behinderung in vielen Bereichen des Lebens von der Fürsorge, dem Wohlwollen und dem Verständnis von Menschen ohne Behinderung abhängig. Innerhalb beider großen

Kirchen hat dieses Erklärungsmodell über Jahrhunderte Vorrang gehabt und den Fürsorgegedanken befördert, der – und das darf man bei aller Kritik am Fürsorgegedanken nie vergessen – Menschen mit Behinderung vor Verelendung und Vereinsamung bewahrt hat. Dieses medizinische Modell von Behinderung hat aber auch zur Folge gehabt, dass man jeweils an den Defiziten behinderter Menschen entlang Sonderwelten geschaffen hat, in denen alles so ausgerichtet und eingerichtet war, dass Menschen mit Behinderung zureckkommen. Bereits im Wort der Deutschen Bischöfe aus dem Jahr 2003 klingt eine Kritik an solch einer – auch kirchlich gängigen – Sonderpraxis an, wenn es dort heißt: »Zur Förderung und Erhaltung von Lebensqualität der behinderten Menschen sind medizinische, heilpädagogische oder betreuende Maßnahmen, technische Hilfsmittel, integrative Kindergärten, Förderzentren oder Förderschulen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und vieles mehr unverzichtbar. Diese Unterstützungshilfen aber dürfen nicht dazu führen, im behinderten Menschen nur noch einen Menschen mit Defekten und Defiziten zu sehen. Sonst gewinnt die für die Mehrheit gewohnte Weise des Menschseins unmerklich die Bedeutung einer Norm für wahrhaft menschliches Leben: So muss ein Mensch ausgestattet sein, will er ein ›vollgültiger‹, ein ›ganzer‹ Mensch sein. Ist er es nicht, fehlen seinem Leben entscheidende Qualitäten, sodass es faktisch minderwertig scheint. Damit aber wird das Leben der Menschen mit Behinderungen automatisch abgewertet.«¹



Dr. Simone Bell-D'Avis leitet die Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz.

Das soziale Erklärungsmodell von Behinderung geht im Gegensatz zum medizinischen davon aus, dass Einschränkungen und Probleme von Menschen mit Behinderung nicht ausschließlich, aber in erster Linie durch die Gesellschaft hervorgerufen werden und durch Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen weitgehend gelöst werden können. Behinderung wird hier gerade nicht als individuelles Schicksal gesehen, sondern als eine Ansammlung von Gegebenheiten betrachtet, die durch gesellschaftliche Strukturen hervorgerufen werden. Zur Überwindung der Schwierigkeiten, denen Menschen mit Behinderung begegnen, ist im Rahmen dieser Sichtweise politisches Handeln erforderlich. Das Einfordern einer barrierefreien Umwelt wird als Bürgerrecht verstanden. Die Gesellschaft insgesamt wird aufgefordert, ihre Bedingungen so zu verändern, dass Menschen mit Behinderung die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist. Auf politischer Ebene führt diese Sichtweise dazu, dass die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung als Menschenrechtsthema betrachtet wird. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung basiert auf diesem sozialen Modell von Behinderung.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (Behindertenrechtskonvention) geht es darum, Menschen mit Behinderungen dieselben Menschen- und Bürgerrechte zukommen zu lassen, die nicht behinderten Menschen zuerkannt werden: »Der behinderte Mensch soll selbst entscheiden und auswählen können, wie er seinen Lebensalltag in unterschiedlichen Lebensphasen gestaltet. Und er soll das Recht und die Möglichkeit haben, von Anfang an mitten in der Gesellschaft zu leben, beschult zu werden, zu wohnen, zu arbeiten, seine Freizeit zu



EinBlick | Brunch für alle

Foto: Sommer

gestalten usw. Jede Form der Institutionalisierung oder Sonderbehandlung wird abgelehnt, es sei denn, sie wird vom behinderten Menschen ausdrücklich gewünscht.«² So geht es auch im Artikel 24, dem Bildungsartikel, darum, dass das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit verwirklicht wird. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, ein integratives, lebenslanges Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Nur so ist es möglich, dass Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen können. Zu den dazu erforderlichen Maßnahmen gehören u.a. das Erleichtern des Erlernens von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, der Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring.

Die Kirchen müssen sich im Nachgang und in der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen darauf einstellen, dass es mehr gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung geben wird, mit allen Folgewirkungen für die Ausbildung

von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, für die Ausgestaltung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft und für die Organisation und Durchführung von Kommunion- und Firmkatechese haben wird, die künftig weniger in Förderschulen stattfinden werden. Aber auch das am lebenslangen Lernen orientierte Feld der kirchlichen Erwachsenenbildung wird sich darauf einzustellen haben, dass Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam Neues lernen wollen. Wie nun soll dieser Prozess der Umorganisation von Schule und Bildungseinrichtungen und -angeboten organisiert werden?

Leitbegriff Selbstbestimmung

Menschen mit Behinderung haben den Begriff der Selbstbestimmung zum Leitbegriff erkoren. Es ist ein Leitbegriff, der mit der jahrhundertelang währenden Fremdbestimmung, die Menschen mit den unterschiedlichen Behinderungen erleiden mussten, korrespondiert. Und viel zu lange haben die Kirchen selbst der Fremdbestimmung mit einem verbrämten Verständnis von Fürsorge scheinbar den Mantel der Nächstenliebe umgelegt. Dass es sich hierbei – nicht immer aber in vielen Fällen – um klassische Formen des Helfersyndroms gehandelt hat, hat

die Emanzipation der Sozialen Arbeit aus der Bevormundung der Kirchen heraus und damit verbunden die Professionalisierung der Sozialen Arbeit längst ans Tageslicht gebracht. Aber so wie mit der Emanzipation der Sozialen Arbeit aus der Bevormundung der Kirchen zum Teil das Kind mit dem Bade ausgekippt wurde, so muss man auch bei der Ersetzung des Begriffs der Fürsorge bzw. der Fremdbestimmung durch den der Selbstbestimmung Verständnis und Vorsicht zugleich walten lassen. So wie Fürsorge in Fremdbestimmung münden kann, wenn sie nicht in Zusammenhang mit Selbstbestimmung gedacht wird, so kann umgekehrt Selbstbestimmung, die sich jeglichen Fürsorgegedankens entledigt hat, zu Vereinsamung und Verwahrlosung führen. Hier ist Vorsicht geboten, denn der Inhalt der UN-Konvention wird pervertiert, wenn bspw. aus Spargründen, besondere Fördermöglichkeiten gestrichen werden, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen verbessern oder ermöglichen würden.

Verdeutlichen kann man sich den Zusammenhang von Fürsorge und Selbstbestimmung gut mithilfe des Instrumentes des sogenannten Wertequadrats. Norbert Schwarte weist darauf hin, dass Ausgangspunkt des Wertequadrats »die aus alltäglichen Erfahrungen abzuleitende Überlegung ist, dass Werte nicht isoliert durch einseitige Steigerung, sondern nur in der Spannung zu einem positiven Gegenwert konstruktiv wirksam werden. Ohne diese Balance stellt sich die Steigerung als entwertete Übertriebung dar. So wie [also] Sparsamkeit zu Geiz verkommt, wenn sie nicht zu dem positivem Gegenwert Großzügigkeit in eine dynamische Balance gebracht wird, und Großzügigkeit ohne Sparsamkeit zu Verschwendug, führt die einseitige Ausrichtung der Hilfen für Menschen mit Behinderung auf Selbstbestimmung zur Vernachlässigung und Verwahrlosung, wenn der (nur scheinbar) überholte Gegenwert Fürsorge nicht zur Selbstbestimmung in eine produktive Spannung gebracht wird, während Fürsorge in einseitiger

Betonung und Übertriebung Bevormundung und Fremdbestimmung hervorbringt. Die Parole »Selbstbestimmung statt Fürsorge« ist also auf dem Erfahrungshintergrund des tradierten Hilfesystems für Menschen mit Behinderung verständlich, zielführend ist sie indes nicht, eher leistet sie im Sinne einer Überkompensation dem Wechsel von der Entwertungsvariante Bevormundung zur Entwertungsvariante Vernachlässigung Vorschub.«³ Es geht also nicht darum, Fürsorge aus dem Handlungsrepertoire der Kirche zu streichen, vielmehr wird sie als Assistenz zur selbstbestimmter Teilhabe nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, »gerade in unseren immer mehr an der Marktwirtschaft, der Effektivität und Verwertbarkeit orientierten Zeiten. Fürsorge füreinander, ein Sichkümmern unabhängig von jeglicher Verwertbarkeit stellt einen wichtigen und zentralen Wert in einer menschlichen Gesellschaft dar [...]«⁴

gemeinden abbauen helfen und wenn nötig Kontakte vermitteln. Vor allem wird sie Betroffenen und den Familien die Treue halten. Einmalige Aktionen genügen nicht.«⁶

Lebensfördernd wird ein Angebot des lebenslangen Lernens, wie es Einrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung anbieten, dann, wenn sich die kirchliche Erwachsenenbildung die Forderungen eines Großen Kongresses der Bundesvereinigung Lebenshilfe zum Thema Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung aus dem Jahr 2007 in Köln zu Herzen nimmt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formulieren zum Abschluss: *Wir sind uns sicher: Lernen ist wichtig für das ganze Leben! Für alle Menschen! Alle Menschen können zusammen lernen – Menschen mit und ohne Behinderung! Wenn sich jede und jeder weiterbilden kann, dann wird unsere Gesellschaft für alle Menschen besser!*

Lebenslanges Lernen und lebensfördernde Pastoral

Die Teilhabe und die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen glaubhaft umzusetzen und zu ermöglichen, dazu haben die deutschen Bischöfe bereits im Jahr 2003 alle kirchlichen Verbände, Gremien, Räte, Gruppen und Initiativen aufgerufen⁵. Es geht den Bischöfen um eine lebensfördernde Pastoral. Diese wird »rück-sichtsvoll und erforderlich sein in den Formen der Integration. Behutsam wird sie bei der Taufe eines behinderten Kindes Ängste und Sorgen ebenso wie den Willen zum Zusammenhalt und die Freude am Kind in das Taufgespräch und in die Feier hineinnehmen. Sie wird beispielsweise die Möglichkeiten eines integrativen Kindergartens und der Öffnung von Katechese und Gemeindegruppen, von Erstkommunion und Firmung ermöglichen und Aufnahme unter die Ministranten, gemeindliche Angebote eines Urlaubs von der Pflege, regelmäßige Fürbitten und Segensfeiern anbieten. Sie wird bestehende Vorurteile in den Kirchen-

ANMERKUNGEN

1 Bischöfe 2003, S. 10.

2 Lachwitz 2010, S. 6.

3 Schwarte 2008, S. 69.

4 Faber 2010, S. 15.

5 Vgl. Bischöfe 2003, S. 23.

6 Ebenda, S. 23.

LITERATUR

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2009): alle inklusiv! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.

Die deutschen Bischöfe (2003): unBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen. Bonn.

Faber, B. (2010): Erwartungen der autonomen Behindertenselbsthilfe. In: Behinderung und Pastoral 14/2010, S. 14–17.

Lachwitz, K. (2010): UN-Konvention: »Rechte für Menschen mit Behinderungen – Konsequenzen für die Teilhabe«. In: Behinderung und Pastoral 14/2010, S. 4–9.

Schwarte, N. (2008): Selbstbestimmung allein genügt nicht – Thesen zu einem strapazierten Leitbegriff der Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Marker, A. (Hg.): Soziale Arbeit und Sozialwissenschaft. Berlin, S. 63–73.

Eduard Jan Ditschek

Leitwert Inklusion

Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung.

Überblick über aktuelle Entwicklungen

Die bildungspolitische Diskussion zum Thema Inklusion ist in Deutschland weitgehend bestimmt vom Streit um den Erhalt oder die Auflösung der Sonderpädagogischen Förderzentren (Sonderschulen). Diese Fokussierung der Inklusions-diskussion führte dazu, dass die Erwachsenenbildung sich noch viel zu wenig mit den Herausforderungen beschäftigt hat, die mit dem Inklusionsgebot auch auf diesen Bildungsbereich zukommen.

Das Bedürfnis dazugehören, nicht ausgeschlossen zu sein, ist bei Kindern und Jugendlichen besonders ausgeprägt. Es darf daher nicht verwundern, dass die Pädagogik Inklusion fast ausschließlich auf die Bereiche Schule und Kindergarten bezieht. Von den 30 Mitgliedern des Expertenkreises »Inklusive Bildung« bei der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. definieren 14, also nahezu die Hälfte, Inklusion als Anspruch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf einen Platz im Regelkindergarten und in der Regelschule.¹ Demgegenüber beschreibt Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen einen deutlich weiter gespannten Rahmen. Dort ist von der Verpflichtung der Vertragsstaaten die Rede, ein »inte-

gratives (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen« zu gewährleisten. In Absatz 5 werden die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen ausdrücklich eingeschlossen. Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-Konvention im Jahre 2009 ratifiziert. Doch in Kreisen der Erwachsenenbildung hat dieser Akt bisher kaum Resonanz gefunden. Zwar wurde 2009 in die Neuaufage des von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel herausgegebenen Standardwerkes »Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« ein Artikel über die Inklusion von Behinderten aufgenommen, aber schon die Einstufierung im Kapitel »Adressaten, Teilnehmer, Zielgruppen« macht deutlich, dass Menschen mit Behinderung als eine von vielen Zielgruppen gesehen wird, denen sich die Erwachsenenbildung zu widmen hat.² Inklusion wird nicht als Leitidee verstanden, die das gesamte System der Erwachsenenbildung tangiert.

Auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag, der am 12. und 13. Mai 2011 in Berlin stattfand, verabschiedeten die Volkshochschulen ein neues Grundsatzprogramm, in dem gleich im Einleitungskapitel darauf hingewiesen wird, dass heute neben Emanzipation und Partizipation die Begriffe »Integration und Inklusion« zu »Leitwerten« der Volkshochschularbeit geworden sind.³ In einer ers-

ten kritischen Betrachtung des neuen Grundsatzpapiers aus dem Blickwinkel der Rehabilitationspädagogik verweist Werner Schlummer zwar darauf, dass Integration und soziale Inklusion »immer noch weitgehend auf die Migrationsthematik bezogen« sind, doch muss auch er anerkennen, dass die Volkshochschulen mit der Orientierung auf »Offenheit als Prinzip«, das Menschen mit und ohne Behinderung einschließt, und mit der Betonung der Notwendigkeit, auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und auf Menschen mit Behinderung aktiv zuzugehen, grundsätzlich auf dem »richtigen Weg« sind.⁴ Was fehlt, ist die Formulierung organisatorischer Standards inklusiver Erwachsenenbildung und die Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte.

Im schulischen Bereich ist man weiter. In seiner Stellungnahme vom 31. März 2011 hat das Deutsche Institut für Menschenrechte als Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention »Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (für die Primarstufe und für die Sekundarstufen I und II)« vorgelegt und damit die rechtlichen, organisatorischen und didaktischen Regelungen, Maßnahmen und Erfolgskriterien für die Verhinderung schulischer Segregation und Diskriminierung benannt.⁵ Ein ähnliches Papier für die Erwachsenenbildung wurde zum Abschluss der Berliner Tagung »Inklusive Erwachsenenbildung« im Mai dieses Jahres angeregt. Prof. Christian Lindmeier, der die Adaption der »Eckpunkte« für die Erwachsenenbildung vornahm, machte dabei deutlich, dass die besonderen Organi-

Dr. Eduard Jan Ditschek war bis Ende 2010 Direktor der Volkshochschule Berlin Mitte und ist Mitglied des Berliner Aktionsbündnisses Erwachsenenbildung inklusiv (ERW-IN).



sations- und Finanzierungsstrukturen dieses Bildungssektors berücksichtigt werden müssen.⁶

Die Tagung an der Berliner Humboldt-Universität wurde veranstaltet von Mitgliedern des »Berliner Aktionsbündnisses Erwachsenenbildung inklusiv«, das seine Aktivitäten darauf ausrichtet, das Thema Inklusion im öffentlichen Bewusstsein zu verankern, Kooperationen zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung zu fördern und so die Palette offener Angebote vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin kontinuierlich auszubauen.⁷ Das Aktionsbündnis, in dem Wissenschaftler, Praktiker der Behindertenhilfe und der Erwachsenenbildung sowie Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache zusammenarbeiten, entstand aus einem studentischen Arbeitskreis an der Humboldt-Universität. Die Konstituierung als Aktionsbündnis war auch eine Reaktion auf ein vom Berliner Landesverband des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in Auftrag gegebenes Gutachten, das deutlich machte, dass es zumindest für die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin zu wenig inklusive, offen zugängliche Bildungsangebote gibt.⁸

Inklusion als Bürde

Das Einführungsreferat auf der Berliner Tagung »Inklusive Erwachsenenbildung« hielt Prof. Klaus Meisel, der Managementdirektor der Münchener Volkshochschule und langjährige stellvertretende Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, der keinen Hehl daraus machte, dass er als Erwachsenenbildner noch keine fertige Antwort auf die Herausforderung des Inklusionsangebots der Behindertenrechtskonvention hat. Zwar gibt es, wie die Best-Practice-Präsentationen auf der Tagung zeigen konnten, an den deutschen Volkshochschulen und auch andernorts viele interessante Projekte⁹, aber von einem breit angelegten Diskurs in den Verbänden und Einrichtungen

der Erwachsenenbildung und einem flächendeckenden Angebot inklusiver Programme für Menschen mit Behinderung kann keine Rede sein.¹⁰ Dafür dass sich die Erwachsenenbildung beim Thema Inklusion so schwer tut, gibt es zwei Gründe: Der eine liegt in der Organisationsstruktur der Behindertenhilfe, der andere in der konzeptionellen Ausrichtung der Erwachsenenbildung. Die zwei Grundbedürfnisse Wohnen und Arbeit werden für den erwachsenen Menschen mit Behinderung durch das System der Behindertenhilfe abgedeckt und befriedigt. Bildungsangebote spielen in beiden Bereichen eine wichtige Rolle, sei es bei der Tages- bzw. Freizeitgestaltung im Wohnprojekt oder sei es als Grund- bzw. Weiterbildung in der Behindertenwerkstatt. Die Vertreter der allgemeinen Erwachsenenbildung konnten sich also lange Zeit darauf berufen, dass sich schon andere um die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung kümmern. Bestenfalls stellten besonders engagierte Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Dozenten für Angebote in der Behindertenhilfe zur Verfügung und beteiligten sich an deren Finanzierung. Die alte, im Rahmen der Inklusionsdiskussion wieder verstärkt erhobene Forderung nach Trennung der Bereiche Wohnen, Arbeit und Bildung¹¹ stellt die Einrichtungen der Erwachsenenbildung überhaupt erst vor die Frage, wie Menschen mit Behinderung in das System der allgemeinen Erwachsenenbildung integriert werden können.

Für Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen hält das System der Erwachsenenbildung das Konzept des zielgruppenspezifischen Lernens bereit. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sind Menschen mit Behinderung neben älteren Menschen, Analphabeten, Migranten, Langzeitarbeitslosen eine weitere Gruppe, für die spezielle Kurse entwickelt und durchgeführt werden sollen. Eine solche Ausweitung des Programms findet nicht zuletzt in der Begrenztheit der finanziellen Ressourcen einen engen Rahmen.¹² Davon abgesehen können spezielle Angebote für Menschen mit

Behinderung bestenfalls als erster Schritt in Richtung Inklusion angesehen werden. Das Inklusionsangebot, wie es uns aus der schulischen Diskussion bekannt ist, richtet sich ja gerade darauf, Menschen mit Behinderung nicht zu separieren, sondern sie in den Regelunterricht zu integrieren. An die Stelle der Zielgruppenorientierung setzt Christian Lindmeier eine »integrative Erwachsenenbildung«, die die vollständige organisatorische und didaktische Integration von Menschen mit Behinderungen ermöglichen soll.¹³ Die Umsetzung des Konzepts erfordert allerdings einen Organisations- und Betreuungsaufwand, dem sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur dann unterziehen werden, wenn sie entweder gesetzlich dazu verpflichtet sind oder wenn sie Inklusion als »Leitwert« für weite Teile ihrer Bildungsarbeit begreifen. Die Durchsetzung inklusiver Erwachsenenbildung auf dem Verordnungswege scheint über die Weiterbildungsgesetze denkbar; sie birgt allerdings mehr Risiken als Chancen.

Auch in Kreisen der Erwachsenenbildung wird das Zielgruppenkonzept schon lange kritisch diskutiert. Die Zielgruppenperspektive betont die Defizite, die es zu beheben gilt. Das führt zur Stigmatisierung der Bildungssubjekte.¹⁴ Völlig obsolet wird der Defizitansatz allerdings da, wo das »Defizit« als angeboren gelten muss. Ein blinder Mensch kann durch Bildung nicht sehend werden, und Menschen mit Lernschwierigkeiten brauchen Lernangebote, die sie verstehen, bzw. ergänzende Lernhilfen. Es geht hier also weniger um den Abbau von Defiziten als um die Akzeptanz der Differenz und der sich daraus ergebenden Bedürfnisse. Die Differenzerfahrung kann in bestimmten Bildungsveranstaltungen Lernziel sein, sie ist – didaktisch eingebunden – eine Bereicherung für jeden Kurs, sie darf aber nicht absolut gesetzt und dogmatisch umgesetzt werden. Die normative Verengung und Überfrachtung des Inklusionsbegriffs führt nicht selten zur Konfrontation mit den Betroffenen. Das zeigte sich

auch auf der Fachtagung »Inklusive Erwachsenenbildung« in Berlin, die damit endete, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten vehement mehr Beteiligung einforderten. Die Einsicht, dass sie über Kurse in Leichter Sprache adäquat, d.h. ohne Überforderung, in das Tagungsgeschehen eingebunden waren, war ihnen, aber auch in Teilen dem Fachpublikum nur schwer zu vermitteln. Selbstverständlich stellen sich bei solchen Auseinandersetzungen Fragen nach den Fehlern der Tagungsorganisation, der Konflikt verweist aber auch auf das Dilemma eines Verständnisses von (Bildungs-) Inklusion als Wert an sich. Im schulischen Bereich kann verordnete Inklusion verschärft Diskriminierung provozieren. Im Bereich der Erwachsenenbildung helfen Verordnungen ohnehin wenig, hier herrscht für die Teilnahme das Prinzip der Freiwilligkeit. Inklusion muss also pädagogisch Sinn machen, sie darf das Gelingen von Bildungsprozessen nicht stören,

sondern ihr Mehrwert muss für die Lernenden, die Lehrenden und auch für die Bildungsanbieter erkennbar sein.

Inklusion als Leitwert

In diesem Zusammenhang ist der Blick auf einen anderen Inklusionsbegriff sinnvoll. Wie die Behindertenrechtskonvention definiert die Soziologie Inklusion als »Einschluss«, als Teilhabe und als Nichtdiskriminierung. Doch Inklusion ist kein Wert an sich, sondern sie zielt auf ein partizipatives Gesellschaftsmodell. Inklusion bemisst sich »nicht allein an der formalen Einbeziehung in Institutionen, sondern auch und vor allem an der sozial-materiellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch die Institutionen vermittelt wird.«¹⁵ Auf diesem theoretischen Hintergrund wird Inklusion in der Erwachsenenbildung als »Leitwert« denkbar, der Empathie mit allen von sozialer Exklusion bedrohten

Menschen voraussetzt, der sich aber auch mit konkreten organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen verbinden lässt, die auf Zugänglichkeit, Ermächtigung (Empowerment) und gelungenes Lernen als Form der Selbstverwirklichung abzielen.

Die Gruppe der von Exklusion bedrohten Menschen ist nicht identisch mit der Summe der klassischen Zielgruppen der Erwachsenenbildung. Vielmehr gibt es in jeder Zielgruppe, bei den Migranten, den Älteren, den Frauen, ja sogar unter den Langzeitarbeitslosen und unter den Analphabeten, Menschen, die in das gesellschaftliche Leben gut integriert sind. Wer also sind diejenigen, die die höchsten Ausgrenzungsrisiken haben? »Die höchsten Risiken tragen diejenigen, die am Arbeitsmarkt ›die schlechtesten Karten‹ haben«, sagt der Soziologe Martin Kronauer.¹⁶ Wie aber steht es dann um die, die – um im Bild zu bleiben – auf dem ersten Arbeitsmarkt gar nicht »mitspielen« dürfen, um die Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung?

Dass auch Menschen mit geistiger Behinderung ein Recht auf Bildung haben, ist im Rahmen der Inklusionsdebatte eine Selbstverständlichkeit. Die Frage ist, wie sich die Erwachsenenbildung verändern muss, um auch diesen Menschen die Möglichkeit zum Lernen zu eröffnen, und welche Vorteile sich aus den entsprechenden Veränderungen für andere von Exklusion betroffene Gruppen ergeben. Die Betroffenen selbst wollen nicht »geistig behindert« genannt werden; sie benutzen stattdessen den Begriff »Menschen mit Lernschwierigkeiten«¹⁷. Mit dieser Bezeichnung tritt die Behinderung in den Hintergrund, und die Aufmerksamkeit richtet sich auf die speziellen Anforderungen der Ansprache, der Vermittlung und des Lernarrangements.

Gemäß dem in Kreisen der Erwachsenenbildung weitverbreiteten Qualitätsmanagementsystem LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) dienen neben dem institutionellen Auftrag die Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden



EinBlick | Kaffee?

Foto: Sommer

»als Grundlage der Programm- und Angebotsentwicklungen«¹⁸. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten bemisst sich die Qualität einer Einrichtung danach, in welchem Maße ihre besonderen Bedürfnisse, Bedarfe und Anforderungen in allen Qualitätsbereichen berücksichtigt werden. Hier einige Beispiele für die in diesem Fall spezielle Nachfrage-/Angebots-Konstellation:

- Menschen mit Lernschwierigkeiten bedürfen einer speziellen (meist über Betreuer/-innen) vermittelten Ansprache. Kursausschreibungen und Allgemeine Geschäftsbedingungen sollten in allgemein verständlicher Sprache verfasst sein.
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten sind oft nicht sehr mobil. Der Unterricht muss deshalb möglichst im sozialen Nahraum stattfinden
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten sind oft auch körperlich behindert. Der Unterrichtsort muss also behindertengerecht eingerichtet sein.
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen sich am Unterrichtsort leicht orientieren können. Das Wegeleitsystem sollte entsprechend gestaltet sein.
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten haben in der Regel kein oder nur ein sehr geringes eigenes Einkommen. Die Preise für das Bildungsangebot müssen dies berücksichtigen.
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen mit geeigneten Methoden und in einer für sie verständlichen Sprache unterrichtet werden. Die Kursleitungen sollten entsprechend ausgebildet sein.
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten brauchen Teamteaching oder manchmal sogar eine persönliche Assistenz während des Unterrichts.
- Eine Bildungsinstitution, die versucht, ihr Angebot auf die »Nachfrage« der Menschen mit Lernschwierigkeiten auszurichten, wird sich auf einen langfristig angelegten und anstrengenden Organisationsentwicklungsprozess einlassen müssen, der die Fortbildung des Personals ebenso einschließt wie ggf. bauliche Veränderungen.
- Ziel der Organisationsentwicklung in Richtung inklusive Erwachsenen-

bildung ist nicht die Verengung des Programms auf inklusive Angebote allein, sondern die Ausweitung der Angebotsmöglichkeiten. Inklusion erweist sich in diesem Sinn als Prozess, der von der Differenz individueller Wünsche und Bedarfslagen gesteuert ist. Eine so verstandene inklusive Erwachsenenbildung schafft Exklusivität nicht ab, sondern setzt auf Vielfalt, Durchlässigkeit und Ermöglichung von Einstieg und Übergang. Sie führt Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen zusammen ohne zielgruppenspezifische Festlegung und organisiert Begegnung und Teilhabe, wo immer das möglich erscheint.

14 Friebe, von Kühler, Reutter 2010, S. 307.

Lindmeier 2003 verweist darauf, dass das Zielgruppenkonzept schon Ende der 1980er-Jahre »in der allgemeinen Erwachsenenbildung immer mehr in Misskredit geriet«, a.a.O., S. 29.

15 Kronauer 2010, S. 44.

16 Ebenda, S. 55.

17 Siehe »Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.«, www.people1.de

18 Zech 2006, S. 62.

LITERATUR

- Ackermann, K.-E.; Ameling, M. (2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Hrsg. von der Lebenshilfe Berlin. Berlin.
- Ditschek, E. J.; Schlummer, W. (2011): Mit Inklusion zu neuen Ufern. Fachtagung »Inklusive Erwachsenenbildung« an der Humboldt-Universität zu Berlin am 13. und 14. Mai 2011. In: dis.kurs. 18/2011, H. 2, S. 18–19.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.) (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (für die Primarstufe und für die Sekundarstufen I und II). Im Internet unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/de-monitoring-stelle/publikationen.html.
- Friebe, J.; Kühler, F. v.; Reutter, G. (2010): Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 306–314.
- Heimlich, U.; Behr, I. (2010): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 813–826.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58.
- Lindmeier, Ch. (2003): Inklusive Erwachsenenbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 10/2003, H. 4, S. 28–35.
- Lindmeier, Ch. (2011): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. Vortrag auf der Tagung »Inklusive Erwachsenenbildung« am 13.–14. Mai 2011 in Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- Meisel, K. (2011): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Erzmann, T.; Feuser, G. (Hg.): »Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.« Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a., S. 179–183.
- Schlummer, W. (2011): Grundsätzlich der richtige Weg. Zum Grundsatzpapier des Deutschen Volkshochschulverbandes. In: Erwachsenenbildung und Behinderung 22/2011, H. 1, S. 34–36.
- Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover.



Beatrix Eder-Gregor

Barrierefreie Erwachsenenbildung in Österreich

Möglichkeiten und Notwendigkeiten für Menschen mit Behinderung

Nach grundlegenden Gedanken zum Begriff Barrierefreiheit und dessen Bedeutung für die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung werden konkrete Beispiele zu Maßnahmen, die Barrierefreiheit gewährleisten, gegeben. Die Lage in Österreich sowie Projekte und Publikationen werden dargestellt.

»Barrieren bestehen nicht nur aus Stufen.« Oft denkt man bei Barrieren zunächst an bauliche Gegebenheiten, die geändert werden müssen. Die Forderung nach barrierefreier Erwachsenenbildung ist aber grundlegend viel umfassender zu sehen. Barrierefreiheit bedeutet das Fehlen von Hindernissen und damit die Möglichkeit eines unbeschränkten Zuganges zu und Teilnahme an Angeboten in der Erwachsenenbildung für alle Zielgruppen. Menschen mit Benachteiligungen, Personen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen, sogenannte bildungsferne Zielgruppen, Senioren/-innen, u.v.a. – sie alle sind (potenzielle) Kunden/-innen der Erwachsenenbildung. Barrierefreiheit heißt daher eventuell für Kunden/-innen mit Migrationshintergrund etwas anderes als für Kunden/-innen mit Sehbehinderung oder Jugendliche mit geringen Bildungserfahrungen. Im Weiteren werde ich mich auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten be-

ziehen, die Menschen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen eine Teilnahme an Erwachsenenbildung erleichtern und so Barrierefreiheit gewährleisten.

Menschen mit Behinderungen in Österreich

Ungefähr 10 % einer Gesamtbevölkerung, so die Statistik, gelten als »behindert«. Somit leben in Österreich rund 800.000 Menschen mit den unterschiedlichsten Behinderungen (Sinnes-, Mobilitäts-, Lernbehinderungen, psychische Erkrankung, kognitive Behinderungen).

Menschen mit Behinderung waren lange Zeit vom öffentlichen Bildungssystem ausgeschlossen. Ein gesetzliches Recht auf Integration gibt es auch heute nur im Volksschulbereich und in der Sekundarstufe 1 (Hauptschule und AHS-Unterstufe).

Die Schulpflicht kann jedes Kind in Österreich seit 1988 in der von ihm/ seinen Eltern gewünschten Schule absolvieren – so schreibt es der Gesetzgeber vor. Erst die zunehmenden Möglichkeiten der schulischen Integration ab Mitte der 80-er Jahre brachten langsam barrierefreie Zugänge von allgemeinen schulischen Bildungsangeboten für behinderte Kinder und Jugendliche.

Berufliche (Aus-)Bildung ist gegenwärtig ein vorrangiges Ziel der Arbeits-

marktpolitik. Mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union sind auch in Österreich zahlreiche Projekte ins Leben gerufen worden, welche die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt fördern. Neben Angeboten der speziellen Berufsorientierung und -qualifizierung wurde ein flächendeckendes Netz von begleitenden Hilfen (Arbeitsassistenz, Jobcoaching, Integrationsbegleitung) und Beratungsstellen geschaffen. Berufsausbildungsassistenz und Teilqualifizierungslehren sind einige der wenigen Angebote, die allgemeine berufliche Ausbildung für junge Menschen mit Behinderung barrierefrei zugänglich zu machen.

Angebote der Erwachsenenbildung gibt es seit mehr als 100 Jahren. In Österreich bieten die Volkshochschulen seit 1870 ein vielfältiges Kursangebot an. Heute findet man eine Vielzahl von Einrichtungen und Institutionen: Die österreichweit größten und bedeutendsten Anbieter sind die Volkshochschulen, die Berufsförderungs- und die Wirtschaftsförderungsinstitute sowie die ländlichen Fortbildungsinstitute. Die Erwachsenenbildung öffnet sich für Menschen mit Behinderungen eher langsam. Berufliche und allgemeine Bildungsmaßnahmen bieten nur sehr eingeschränkt barrierefreien Zugang an.

Die Gründe dafür sind schnell aufgezählt: In erster Linie fehlen die Erfahrungswerte; Schwellenängste aller Beteiligten tun ein Übriges. Fehlende finanzielle Ressourcen erschweren die Bereitstellung der erforderlichen Rahmenbedingungen wie z.B. räumliche Adaptierungen, Assistenz für Erwach-



Mag. Dr. Beatrix Eder-Gregor ist Psychologin, Erwachsenenbildnerin und Geschäftsführerin von biv – die Akademie für integrative Bildung, Lehrbeauftragte der Schule für Sozialbetreuungsberufe in Wien.

sene mit Behinderung u.v.m. Nicht zuletzt verfügen oft die Kursleiter/-innen nicht über das entsprechende Spezialwissen.

Allerdings müssen sich die Organisationen der Erwachsenenbildung spätestens seit Inkrafttreten des Behinderten-gleichstellungsgesetzes und der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ernsthafter und konkreter mit den dort festgehaltenen Forderungen auseinandersetzen.

Barrierefreiheit konkret

Um eine barrierefreie Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen anbieten zu können, sind zumindest 4 Bereiche ausschlaggebend:

- Zugänglichkeit der Veranstaltungs-orte
- Kursprogramm und Öffentlichkeitsarbeit
- Schulung des Personals im Umgang mit den Zielgruppen (von der Anmeldung bis zur Bildungseinheit)
- Schulung der Erwachsenenbildner/-innen in Bezug auf spezielle Methodik und Didaktik in den Bildungseinheiten

Viele Einrichtungen der Erwachsenenbildung erfüllen schon einen Teil der später angeführten Kriterien. Nicht immer sind ein kostspieliger Umbau und/ oder umfangreiche Investitionen notwendig. Manchmal genügen kleine Adaptierungen bzw. Entwicklungsschritte, um Barrieren abzubauen.

Im Folgenden ein kurzer und bei Weitem nicht vollständiger Überblick über Maßnahmen, die Barrierefreiheit gewährleisten. Details und vor allem weiterführende Kontakte und Adressen können der Broschüre »Erwachsenenbildung barrierefrei – Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse« entnommen werden (siehe Literaturverzeichnis).

Zugänglichkeit der Veranstaltungs-orte

Zugänge und Räume: Sowohl das Gebäude als auch alle Räume sollten stufenfrei erreichbar sein (stufenfrei &



EinBlick | Kunst mit Hüten

Foto: Sommer

schwellenfrei = Höhenunterschied von maximal 3 cm). Ist dies nicht möglich, können einzelne Stufen mit Rampen ausgestattet oder ein Aufzug, Treppenlift oder eine Hebebühne eingebaut werden. Vor allem für Rollstuhlfahrer/-innen und gehbehinderte Personen ist dies essenziell, andere Kursteilnehmer/-innen werden es Ihnen danken.

Vor allem sehbehinderte Menschen, aber auch Personen mit psychischen Beeinträchtigungen oder Senioren/-innen unterstützt es, wenn der Eingangsbereich und die Räume möglichst hell und freundlich gestaltet sind. Wenn nicht genügend Tageslicht vorhanden ist, sollte darauf geachtet werden, dass der Raum gut ausgeleuchtet ist.

Für schwerhörige Kunden/-innen sind eine gute Beleuchtung im Raum und der direkte Sichtkontakt zur vortragenden Person unabdingbar. Die Raumakustik muss stimmen. Sie kann mit eingezogenen Akustikdecken, aber auch durch Zimmerpflanzen, Vorhänge, Holzkästen und Teppichen verbessert werden.

Kennzeichnungen: Für Personen mit Sehbeeinträchtigungen müssen Glassüren, Stiegen und andere Hindernisse mit stark kontrastierenden Markierungen (z.B. gelb-blaue Klebefächer) gekennzeichnet werden.

Frei hängende oder in den Raum hineinragende Gegenstände bis in die

Höhe von 2,20 m sollten entfernt werden, da sie mit dem Blindenstock nicht erfasst werden können bzw. auch von sehbehinderten Personen nicht erkannt werden. Schilder mit großer Schrift und einfachen Texten (z.B. für Kursräume oder zur Orientierung) erleichtern es Personen mit Sehbehinderung, aber auch Menschen mit kognitiver Behinderung, sich zurechtzufinden.

Sanitäranlagen und Mobiliar sollten auf Rollstuhlfahrer/-innen abgestimmt sein. So braucht es behindertengerechte WC-Anlagen und Tische, die mit einem Rollstuhl unterfahrbar sind (mind. 75 cm hoch).

Technische Hilfsmittel erleichtern Menschen mit Behinderung die Teilnahme an Kursen. So können etwa in EDV-Kursen sogenannte Screenreader eingesetzt werden. Dabei handelt es sich um eine spezielle Software, die den Bildschirminhalt ausliest und ihn über Sprachausgabe, eine Braillezeile oder Schriftvergrößerung dem/der blinden bzw. sehbehinderten Computernutzer/-in zur Verfügung stellt. Für Personen mit Hörgeräten sollte eine induktive Höranlage installiert werden, die es den Kursteilnehmer/-innen erleichtert, den Vortrag ohne störende Nebengeräusche zu hören. Wenn technische Hilfsmittel eingesetzt werden, ist es wichtig, dass Sie als Kursleitung eine Einschulung erhalten. Es gibt

inzwischen mehrere Beratungsstellen, die Ihnen hier zur Verfügung stehen.

Kursprogramm und Öffentlichkeitsarbeit

Ein wichtiger Aspekt barrierefreier Angebote sind *Informationen* für unterschiedlichste Personen und Gruppen.

- Menschen mit Behinderung benötigen zum Teil spezielle Informationen, wo und wie Kurse angeboten werden, wer die Ansprechperson dafür ist und wo und wie man sich anmelden kann.
- Sie benötigen weiterhin Auskünfte zum Kursort und der räumlichen und technischen Ausstattung: Gibt es einen Lift? Ist der Raum akustisch auch für schwerhörige Personen geeignet? Gibt es genügend Steckdosen für die unterschiedlichen Hilfsmittel? u.v.m.
- Eine detaillierte Wegbeschreibung zum Kursort in digitaler Form für Menschen mit schweren Sehbeeinträchtigungen bzw. blinde Kunden/-innen ist hilfreich.
- Die Kursausschreibungen sollten in einfacher und klarer Sprache formuliert sein, Visualisierungen der Inhalte mit Bildern oder Symbolen erleichtern Menschen mit kognitiven Behinderungen, Lernbehinderungen, aber auch gehörlosen Personen das Verstehen.
- Eine barrierefrei gestaltete Website erleichtert es allen Interessenten/-innen, die nötigen Informationen zu erlangen.

Mitarbeitende

Wesentlich ist, dass direkt mit den behinderten Kunden/-innen und nicht mit deren Begleitpersonen kommuniziert wird. Hilfe und Unterstützung sollten angeboten werden, aber die Entscheidung, ob Hilfe angenommen wird, trifft der jeweilige Betroffene. Besonders wertvoll sind Sensibilisierungskurse für Kursleitungen, Mitarbeitende der Einrichtung und andere interessierte Kursteilnehmende, welche gemeinsam mit Menschen mit Behinderung gestaltet werden. Viele Be-

hindertenorganisationen bieten solche Workshops an. Diese Kurse dienen als Anstoß für eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema »Behinderung« und sollen Raum geben, um Meinungen, Fragen, Ängste und Vorbehalte offen und wertfrei zu diskutieren, Berührungsängste abzubauen und Informationen und Erfahrungen auszutauschen

Kursleitungen

Die *Methoden* für barrierefreie Bildung unterscheiden sich nicht von den Methoden der allgemeinen Erwachsenenbildung. Als barrierefrei gelten die Methoden erst dann, wenn sie auf die Bedürfnisse aller Teilnehmenden abgestimmt werden. Die wesentlichsten Regeln sind:

- Angebot eines Gesprächs vor der ersten Einheit mit dem Mensch mit Behinderung, um Bedürfnisse zu erfragen und darauf in der Planung Rücksicht zu nehmen.
- Da jede Person mit unterschiedlichen Sinneskanälen Wissen aufnimmt, ist es wichtig, dass Inhalte visuell, auditiv, taktil und im Handeln erfahrbar gemacht werden.
- Verwenden unterschiedlichster Medien.
- Zeit für Fragen, Wiederholungen und Pausen einplanen.
- Eine Sitzordnung, bei welcher alle Blickkontakt zueinander haben, ist optimal und bei hörbehinderten bzw. gehörlosen Teilnehmenden sogar notwendig
- Um gut auf die einzelnen Teilnehmenden und ihre Bedürfnisse eingehen zu können, ist eine Gruppengröße von sechs bis zehn Personen sehr passend.
- Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz von Assistenten/-innen und/oder Gebärdensprachdolmetscher/-innen, die während des Kurses die Person mit Behinderung zum Beispiel bei der Wahl zwischen verschiedenen Angeboten, bei der Verschriftlichung von Texten oder dem Einfinden in soziale Begebenheiten unterstützt.

Unterrichtsmaterialien

Es bewährt sich, wenn Unterrichtsmaterialien in digitaler Form zur Verfügung stehen. Auch Tonbandaufnahmen während der Kurseinheiten können für Teilnehmende mit Behinderung hilfreich sein. Skripten und Unterlagen sollten einfach und klar formuliert, in gut lesbarer Schrift und übersichtlich gestaltet sein (Bilder, Grafiken und Symbole als Ergänzung und Veranschaulichung des Inhaltes). Für sehbehinderte und blinde Teilnehmende sollten Kursunterlagen oder Bücher vorab in Word- oder TXT-Format geschickt werden. Sie können mit entsprechenden Hilfsmitteln den Text lesen und wenn nötig umwandeln.

Stimmen von Betroffenen

Kunden/-innen mit Mobilitätsbehinderungen

Barrieren sind für mich:

- Wenn Kurse nur in Kursräumen angeboten werden, die über Stufen zu erreichen sind, und keine Bereitschaft vorhanden ist, die Kurse in stufenlos zugängliche Räume zu verlegen

Barrierenfrei heißt für mich:

- Wenn ein Behinderten-WC oder Treppenlift abgesperrt ist und keine Kennzeichnung vorhanden ist, wo man den Schlüssel dazu bekommt

- Barrierenfrei heißt für mich:*
- Kennzeichnung, ob Räume stufenlos zugänglich sind
 - Angabe, ob ein Behinderten-WC vorhanden ist
 - Information, ob und wo der nächste Behindertenparkplatz ist
 - Kontaktperson (Telefonnummer und/oder Mailadresse), um weitere Details abklären zu können

Kunden/-innen mit psychischer Behinderung

Barrieren sind für mich:

- Oberflächliche Behandlung und zu wenig Zeit nehmen bei der Anmeldung
- Vorurteile gegenüber der Behinderung

- Ausgrenzung bzw. Stigmatisierung durch die Kursleitung
- Ungenaue Angaben, wo der Kurs stattfindet
- Probleme, die wegen der Behinderung während des Kurses auftreten, werden nicht ernst genommen

Barrierefrei heißt für mich:

- Kleinere Teilnehmendenzahl
- Schriftliche Unterlagen, um nachlesen zu können
- Akzeptieren der Behinderung
- Kursleitung muss Bescheid wissen über die Probleme der Behinderung
- Bei der Anmeldung genaue Information, was in dem Kurs gefordert wird, um selbst entscheiden zu können, ob man den Kurs mit seiner Behinderung schaffen kann

Kunden/-innen mit kognitiver Behinderung

Barrieren sind für mich:

- Kursausschreibungen mit vielen Fremdwörtern und langen Sätzen
- Wenn meine Kurswünsche nicht respektiert werden
- Zu große Lerngruppen, zu schnelles Tempo
- Unsensibler Umgang (kein Verständnis für meine Bedürfnisse, Sonderstatus in der Gruppe)

Barrierefrei heißt für mich:

- Übersichtliche und leicht verständliche Kursausschreibungen
- Unterstützung bei der Anmeldung
- Individuelle Unterstützung während des Kurses (z.B. durch Lernassistenz)
- Kleine Lerngruppen
- Kursleiter/-innen, die offen im Umgang mit uns sind

Kunden/-innen mit Sehbehinderung

Barrieren sind für mich:

- Eine Homepage, die nicht barrierefrei ist
- Wenn die Bildungseinrichtung von öffentlichen Verkehrsmitteln schwer erreichbar ist (keine Ampeln mit Blindenakustik, komplizierte Straßenüberquerungen)
- Wenn Kursinformationen nur in optischer Form (z.B. als Plakate) verfügbar sind
- Wenn die Kursleitung zu wenig

Ressourcen hat, um den Unterricht entsprechend aufzubereiten

Barrierefrei heißt für mich:

- Eine barrierefreie, übersichtliche Homepage/digitale Programm-information
- Einen möglichst sicheren, direkten Zugang zur Bildungseinrichtung bzw. ein Leitsystem zur Anmeldung
- Kompetentes, flexibles, kontaktfreudiges Personal
- Kursunterlagen in geeigneter Form (Datenträger, Braille, Großschrift) sowie Flexibilität der Kursleitung
- Tische und Steckdosen für Notebooks bzw. Notizgeräte etc. sollten vorhanden sein

Kunden/-innen mit Gehörlosigkeit

Barrieren sind für mich:

- Personen, die während des Sprechens Kaugummi kauen
 - Zu lautes Sprechen bzw. Schreien
 - Gleichzeitig reden und zeigen
- Barrierefrei heißt für mich:*
- Blickkontakt beim Reden
 - Deutlich artikulieren, einfache Wörter und kurze Sätze verwenden
 - Gute Lichtverhältnisse (das Licht sollte auf dem Gesicht der sprechenden Person sein)
 - Unterrichtsmaterialien in einfacher Sprache mit vielen Bildern

Kunden/-innen mit Schwerhörigkeit

Barrieren sind für mich:

- Vortragende, die mir beim Sprechen den Rücken zuwenden
- Schlechte Raumakustik und Umgebungslärm
- Vortragende, die vor hellem Hintergrund stehen
- Vortragende mit Vollbart (wegen Lippenabsehen)
- Durcheinandersprechen/-diskutieren der Kursteilnehmenden

Barrierefrei heißt für mich:

- Optische Unterstützung (Laptop-Präsentationen, Skripten)
- Deutliche, langsame Aussprache
- Hörtechnische Zusatzhilfsmittel – z.B. Induktionsanlage, die mit Piktogramm gekennzeichnet ist
- Akustisch gedämpfte Räume (Akustikdecke)

- Gute Beleuchtung (hilft beim Lippenabsehen)

Beispiele aus der Praxis in Österreich

Obwohl sich die Integration von Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung in Österreich noch im Anfangsstadium befindet, konnten in den Bundesländern schon einige Projekte realisiert werden:

1. Das österreichweite Netzwerk »Netweb.In – Netzwerk Erwachsenenbildung integrativ«. Es wurde im Jahr 2003 gegründet. Jährlich treffen sich Vertreter/-innen österreichischer Erwachsenenbildungsinstitutionen und Selbstvertretende der verschiedenen Behinderungsgruppen, um die Herausforderungen einer barrierefreien Erwachsenenbildung zu besprechen und gemeinsame Ansätze zu entwickeln, die eine inklusive und damit barrierefreie Erwachsenenbildung ermöglichen können. Es werden Konzepte, Richtlinien und Sensibilisierungsmaßnahmen entwickelt, um Menschen mit Behinderungen die Teilnahme an Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung zu erleichtern. Davon profitieren nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern auch andere Zielgruppen der Erwachsenenbildung wie bspw. ältere Menschen oder Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, aber auch Teilnehmende mit unterschiedlichem sozialen und bildungstechnischen Hintergrund.
2. Im Rahmen der Netzwerkarbeit ist die Broschüre »Erwachsenenbildung barrierefrei – Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse« entstanden. Sie zeigt konkrete Möglichkeiten auf, wie Barrieren in verschiedensten Bereichen der Bildung abgebaut werden können. Mittels einer Checkliste ist auf einen Blick erkennbar, was Barrierefreiheit für die unterschiedlichen Behinderungsformen heißt. Erfahrungsberichte betroffener Kursteilnehmende mit Behinderung geben Einblick in die Praxis. Informationen über Kontaktstellen und weiterführende Literatur runden die Broschüre ab.

3. Zurzeit wird im Netzwerk ein neuer Leitfaden für Erwachsenenbildner/-innen entwickelt, der konkrete Methoden der barrierefreien Bildungsangebote aufzeigt und beschreibt (erhältlich ab März 2012).

4. »*Bildungsberatung barrierefrei – Leitfaden für Bildungs- und BerufsberaterInnen*«. Die von »biv – die Akademie für integrative Bildung« entwickelte Broschüre richtet sich an Bildungs- und Berufsberater/-innen. Sie bietet eine Anleitung, um Menschen mit Behinderung verstärkt als Kunden/-innen anzusprechen und die Beratungsangebote entsprechend den Bedürfnissen dieser Gruppe auszurichten. Sie zeigt konkrete Möglichkeiten auf, wie Barrieren in der Bildungsberatung abgebaut werden können, beschreibt methodische Vorgehensweisen und bietet einen Überblick über Kontaktstellen und weiterführende Informationen.

5. Von 2005 bis 2007 wurde in Niederösterreich das Projekt »*Erwachsenenbildung inklusive*« durchgeführt, in dessen Rahmen das Handbuch »*Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich*« entstanden ist.

6. Das Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich bietet seit dem Jahr 2010 einen *Lehrgang zum Thema*

»*Barrierefreiheit*« an, in welchem Wissen über unterschiedlichste Behinderungen erlangt werden und vieles praktisch ausprobiert werden kann.

7. In Oberösterreich ist vor allem die VHS-Bibliothek (Wissensturm) in Linz bestrebt, einige Angebote »*inklusiv*« anzubieten und auch auf persönliche Bedürfnisse einzugehen. Dabei wird Wert auf die Zusammenarbeit mit anderen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen (z.B. Diakonie) gelegt. Das Lernzentrum LeWis im Wissensturm bietet Unterstützung für Menschen mit Lernschwächen durch eigens ausgebildete Lerncoaches, die regelmäßig weiter gebildet werden.

8. In Wien bietet »biv – die Akademie für integrative Bildung« in Kooperation mit der Volkshochschule Meidling *spezielle Kurse für Menschen mit kognitiven und psychischen Behinderungen* an (17 Kurse pro Semester). Regelkurse werden für Menschen mit Behinderungen zugänglich gemacht, und wenn gewünscht kann Lernassistenz angefordert werden.

9. Einmal jährlich finden im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl am Wolfgangsee die »*Integrativen Bildungstage*« statt. 4 Tage lang können Urlaub und Bildung genossen werden. In 6 Workshops zu unterschiedlichsten

Themen begegnen sich Menschen mit und ohne Behinderung und lernen gemeinsam.

10. 2013 wird »biv – die Akademie für integrative Bildung« gemeinsam mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur die Tagung »*Erwachsenenbildung barrierefrei – Realitäten und Visionen*« durchführen. Die erste Tagung »*BILDUNG (er)LEBEN – Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung*« fand 2003 statt.

LITERATUR UND LINKS

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung: www.bmask.gv.at/cms/site/liste.html?channel=CH1027.

Broschüre »*Erwachsenenbildung barrierefrei – Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse*«, Eigenverlag Wien 2008, biv – die Akademie für integrative Bildung: www.biv-integrativ.at/pdf/Erwachsenenbildung_barrierefrei.pdf.

Broschüre »*Bildungsberatung barrierefrei – Leitfaden für Bildungs- und BerufsberaterInnen*«, Eigenverlag Wien 2011, biv – die Akademie für integrative Bildung: www.biv-integrativ.at/pdf/bildungsberatung_barrierefrei.pdf.

Handbuch »*Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich*«, Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung: www.oieb.at/download/Handbuch_BARRIEREFREIE_Erwachsenenbildung_in_NOE.pdf.

NÖ-Lehrgang »*Barrierefreiheit*«, Niederösterreichisches Bildungs- und Heimatwerk: www.bhw-n.eu/gemeindeamt/download/222281209_1.pdf.

Integrative Bildungstage Strobl, biv – die Akademie für integrative Bildung, 1070 Wien, Mariahilferstr. 76/69, www.biv-integrativ.at, office@biv-integrativ.at.

Sensibilisierungsworkshops für Organisationen der Erwachsenenbildung und KursleiterInnen/ ErwachsenenbildnerInnen, biv – die Akademie für integrative Bildung, 1070 Wien, Mariahilferstr. 76/69, www.biv-integrativ.at, office@biv-integrativ.at.



EinBlick | Arbeits-Spaß

Foto: Sommer

Bildungsrat gefordert

Auf Initiative der Robert Bosch Stiftung haben sich in Berlin namhafte Bildungsexperten getroffen und die Grundzüge für einen künftigen Nationalen Bildungsrat erarbeitet. Vorbild für das diskutierte Modell war der Wissenschaftsrat, in dem Fachleute gemeinsam mit Bundes- und Landespolitikern erfolgreich inhaltliche Themen und Strukturfragen der Hochschul- und Forschungspolitik bearbeiten. Die Experten um den scheidenden Generalsekretär der Kultusministerkonferenz Prof. Erich Thies und den Bildungsforscher Prof. Jürgen Oelkers waren sich einig, dass ein ähnlich aufgestellter Bildungsrat dazu beitragen könnte, wichtige Reformen des deutschen Bildungssystems voranzubringen. Der Bildungsrat könnte gemeinsame Entscheidungen der Bundesländer sinnvoll vorbereiten helfen und einen nationalen Konsens und entsprechende Akzeptanz in der Bevölkerung fördern. Für die Zusammensetzung des Gremiums empfehlen die Experten das Zweikamersystem. In der einen Kammer sitzen demnach die Vertreter des Bundes und der Länder, in der anderen Kammer die Experten bzw. Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens. Ähnlich wie beim Wissenschaftsrat sollte die Berufung der wissenschaftlichen Mitglieder des Bildungsrats und der Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens durch den Bundespräsidenten erfolgen. Für eine detaillierte Ausarbeitung des Konzepts sind weitere Expertenrunden vorgesehen, die die Bosch-Stiftung in Kooperation mit anderen Bildungsstiftungen organisieren will.

Bildungspolitische Empfehlungen zur Inklusion

Papier der Kultusministerkonferenz

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Anfang 2011 die ländergemeinsame Empfehlung »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« veröffentlicht, die zurzeit in der Fachöffentlichkeit diskutiert wird (siehe im Netz unter: www.kmk.org).

Fokus: Schule

»Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung ist in den kommenden Jahren eine große Herausforderung für alle Länder. Die vom Bundestag 2009 ratifizierte Konvention der Vereinten Nationen, die mit Artikel 24 den Ausbau des gemeinsamen Lernens in den Mittelpunkt stellt, ist dabei der vorgegebene Rahmen für die Länder«, erklärte dazu KMK-Präsident Bernd Althusmann. Fachleute aus Schulen, Verbänden, Wissenschaft und Politik berieten im Sommer 2010 auf einer KMK-Tagung über pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung der UN-Konvention in die deutsche Schulpraxis. Ihre Expertise ist in die ländergemeinsame Empfehlung eingeflossen. Die mit der Thematik befassten Verbände und die Öffentlichkeit, insbesondere die an der Fachtagung beteiligten Behinderungs- und Berufsverbände, wollen durch ihre fachliche Rückmeldung einen Beitrag zur Umsetzung der Behinderungsrechtskonvention leisten.

Einen grundlegenden Beitrag zur Umsetzung der Konvention hatte die Kultusministerkonferenz bereits mit dem Positionspapier »Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behinderungsrechtskonvention – VN BRK) in der schulischen Bildung« mit ihrem Beschluss vom

18. November 2010 geleistet. Das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf Bildung und der Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen standen dabei im Vordergrund. In der zeitlichen Umsetzung und in schulstrukturellen Fragen sind die Länder jedoch unabhängig in ihrem Vorgehen. »Die Umsetzung der Konvention ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung – und damit eine langfristige gemeinsame Aufgabe von Bund, Ländern und Kommunen. Wir werden für Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts werben und in den Ländern die rechtlichen Rahmenbedingungen schaffen«, unterstrich Althusmann 2011. »Dies ist eine große Herausforderung, die wir beherzt anfassen. Gemeinsam mit den Schulen, Lehrern, Erziehern, Eltern und Verbänden wird uns dies gelingen.«

Kritik von NGOs

Die Monitoring-Stelle zur UN-Behinderungsrechtskonvention hat die aktuellen Papiere der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung kritisiert. »Die Papiere spiegeln die verbindliche Richtungsentscheidung der UN-Behinderungsrechtskonvention für ein inklusives Bildungssystem nicht wider«, erklärte Valentin Aichele, Leiter der Monitoring-Stelle, anlässlich der Veröffentlichung der »Eckpunkte der Monitoring-Stelle zur UN-Behinderungsrechtskonvention zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems« im Sommer 2011. Die Monitoring-Stelle ist beim Deutschen Institut für Menschenrechte angesiedelt, das mit der Begleitung der Umsetzung beauftragt wurde (im Netz: www.institut-fuer-menschenrechte.de).

Zwei Jahre nach Inkrafttreten der

Konvention in Deutschland seien, so der Menschenrechtsexperte Aichele, entschlossene systematische Anstrengungen in den Bundesländern notwendig, um die Trennung von behinderten und nicht behinderten Kindern im Unterricht strukturell zu überwinden. An dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten sei mit der Konvention nicht vereinbar. Mit ihren Papieren billige die KMK aber einzelnen Bundesländern den Raum zu, existierende Sonderschulen unhinterfragt weiterzuführen oder ihr bestehendes Sonderschulwesen sogar weiter auszubauen. »In allen Bundesländern sind im schulischen Bereich enorme strukturelle Anstrengungen auf allen Handlungsebenen wie beispielsweise Recht, Schulorganisation, Aus- und Fortbildung, Ressourcenverteilung erforderlich, um das Recht auf inklusive Bildung mittel- und langfristig erfolgreich umzusetzen«, erklärte Aichele. Die Bundesländer seien zudem in der Pflicht, bereits kurzfristig, spätestens ab dem Schuljahr 2011/2012, das individuelle Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem sinnvollen wohnortnahmen Bildungsangebot an einer Regelschule praktisch einzulösen.

Der Leiter der Monitoring-Stelle beklagte, dass die guten Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in Deutschland zu wenig bekannt seien und die positiven Beispiele aus anderen Staaten zu wenig zur Kenntnis genommen würden. »Die Konvention ist nicht weltfremd, sondern Inklusion baut auf langjährigen Erfahrungen auf und ist – anders als meist vermutet – gut erprobt«, so Aichele. Die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, angesiedelt im unabhängigen Berliner Institut für Menschenrechte, hat gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention den Auftrag, die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Sinne der Konvention zu fördern und zu schützen sowie die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland konstruktiv wie kritisch zu begleiten.

Welcher Abschluss hat mehr Gewicht?

Diskussion um Deutschen Qualifikationsrahmen

Die Debatte über die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) in Deutschland geht weiter. Um die Transparenz von Lernleistungen und erworbenen Qualifikationen in der EU zu erhöhen sowie grenzüberschreitende Mobilität und lebenslanges Lernen zu fördern, wurde auf Empfehlung des Europäischen Parlaments 2008 der EQR für lebenslanges Lernen vorgelegt, der die Qualifikationen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung in einem einheitlichen System von acht Niveaustufen abbildet.

DQR in Erprobung

Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verständigten sich in der Folge darauf, gemeinsam einen »Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen« (DQR) zu entwickeln. Im Frühjahr 2011 wurde von dem mit der Erarbeitung beauftragten

DQR-Arbeitskreis, an dem neben Bund und Ländern Vertreter der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner, der Wissenschaft und der Bildungspraxis beteiligt sind, ein erster DQR-Vorschlag veröffentlicht, der sich zurzeit in der Erprobung befindet. Nach den Konsultationen von Verbänden und Trägerzusammenschlüssen mit dem DQR-Arbeitskreis im Jahr 2011 wurde die politische Absicht deutlich, die außerschulische, »nonformale« Bildung an der Weiterentwicklung des DQR zu beteiligen – wobei den Akteuren gleichzeitig klar war, dass Praxisfelder wie die allgemeine oder politische Erwachsenenbildung sich nicht einfach dem bisherigen abschlussorientierten DQR-Schema zuordnen lassen (vgl. »Nonformale Bildung ist gefragt« in EB 3/11). Wie stark die Abschlussorientierung im Qualifikationsrahmen ist, zeigen auch die aktuellen Kontroversen. Bei der Gestaltung des DQR sprach sich die Kultusministerkonferenz im Herbst

Inklusion: Lotsen-Programm in NRW

Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW werden seit 2010 Ehrenamtliche zum Lotsen bzw. zur Lotsin für Menschen mit Behinderung ausgebildet. So soll ein flächendeckendes Netz von ehrenamtlichen Lotsen auf Landesebene entstehen. Die Lotsen sind für Rat suchende Menschen mit Behinderung bzw. chronischer Erkrankung und deren Angehörige eine erste Anlaufstelle. Sie kennen sich in sozialrechtlichen und psychosozialen Fragestellungen aus und wissen, wer bzw. welche Institution in ihrer Region für welche Fragestellung zuständig ist. Die Lotsen für Menschen mit Behinderung sind ehrenamtliche Wegweiser und Vermittler.

Der MOBILE e.V. in Dortmund und das Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter, das Mitglied im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) ist und bei dieser Aufgabe mit dem Zentrum für selbstbestimmtes Leben Köln kooperiert, führen entsprechende Schulungen durch. Im Oktober 2011 überreichte Norbert Killewald, der Beauftragte der Landesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung, im Arbeitnehmer-Zentrum Königswinter den 19 Teilnehmenden der Schulung im feierlichen Rahmen ihr Zertifikat. Weitere Infos finden sich unter: www.lotsen-nrw.de. Ansprechpartnerin im AZK: Hanna Stoewe, Stiftung Christlich-Soziale Politik e.V., (02223)73122, E-Mail: hanna.stoewe@azk.de.

2011 einstimmig dafür aus, die Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife, der fachgebundenen Hochschulreife, der Fachhochschulreife und der Abschlüsse der gesamten beruflichen Erstausbildung unter der Maßgabe der »Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung« vorzunehmen. Um diese übereinstimmende Position der Kultusminister und die daraus folgenden Einstufungen den Sozialpartnern, den Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften zu erläutern, lud die KMK zu Gesprächen ein. Die Kultusminister erklärten ihre Absicht, den Dialog mit den Vertretern der dualen Berufsbildung fortzuführen und für den Bildungsstandort Deutschland im Rahmen des EQR den hohen Ansprüchen der Ausbildung in deutschen Schulen und Unternehmen gerecht zu werden. Auch Bundesbildungsministerin Schavan unterstützte in einem Interview die Forderung nach Gleichwertigkeit (B.Z., 23.10.11). Sie sagte u.a.: »Die Zahl der Akademiker ist nicht der einzige Hinweis auf die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems. Die Zahl der Meister zum Beispiel ist genauso ein Hinweis.«

Kulturmampf?

Die konkreten Fragen zur Einstufung der jeweiligen Abschlüsse haben jedoch heftige Auseinandersetzungen hervorgerufen. Die Gewerkschaften sprachen im Herbst 2011 von einem »Kulturmampf«, die Wirtschaftsverbände waren ebenfalls unzufrieden, und aus Bildungsverbänden kam Kritik. In einem gemeinsamen Brief drohten DGB-Chef Michael Sommer und Handwerkspräsident Otto Kentzler wegen der höheren Einstufung der Abiturienten der KMK die Aufkündigung der Zusammenarbeit an. Man fürchtete allgemein, dass das »Flaggschiff« des deutschen Bildungssystems, das duale System von betrieblicher Lehre und Berufsschule, an Ansehen verliere. Die Sorgen beziehen sich darauf, dass das deutsche Abitur künftig auf Stufe fünf der insgesamt achtstufigen EU-weiten Werteskala eingeordnet werden soll, während sich die Berufsausbildung

auf drei Niveaustufen verteilt und der Abschluss einer betrieblichen Lehre in der Regel auf Stufe vier rangiert. In der EU haben bislang neun Staaten nationale Regelungen in Kraft gesetzt, vier weitere sollen folgen. Fast alle haben bisher Abitur und Lehre gleichwertig auf Stufe vier gesetzt. Länder wie Ös-

terreich oder Schweiz warten noch ab, die Franzosen haben sich dafür entschieden, schulische Abschlüsse erst einmal in der nationalen Werteskala auszusparen. Das Ansehen der beruflichen Bildung in Deutschland gilt, wie viele Beobachter konstatieren, international als gut. *js*

Bildung auf einen Blick 2011

Im September 2011 wurde die jährlich erscheinende Studie »Bildung auf einen Blick 2011« der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) vorgestellt. Die Studie liefert Ergebnisse zu bildungspolitischen Fragen aus internationaler Perspektive. Zu den positiven Ergebnissen gehört z.B., dass der Anteil von Personen, die ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule aufnehmen, von 26 % im Jahr 1995 auf 40 % im Jahr 2009 gestiegen ist. Die Absolventenquote im Hochschulbereich hat sich für denselben Zeitraum von 14 % auf 28 % in Deutschland sogar verdoppelt. Erhoben wurde auch, dass höhere Bildung sich lohnt. 86,4 % der Hochschulabsolventen waren im Jahr 2009 erwerbstätig. Damit liegt Deutschland im internationalen Vergleich im vorderen Mittelfeld. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am gesamten öffentlichen Haushalt ist ebenfalls zwischen 1995 und 2008 von 8,6 % auf 10,4 % gestiegen. Auf der anderen Seite hat die Studie festgestellt, dass der Anteil der Hochqualifizierten in Deutschland seit fünf Jahrzehnten kaum gewachsen ist. Vor 50 Jahren erwarb in Deutschland knapp jeder fünfte junge Erwachsene einen Hoch- oder Fachschulabschluss bzw. einen Meisterbrief. Heute ist es etwa jeder Vierte. Lag Deutschland vor einem halben Jahrhundert mit diesen Werten im Mittelfeld, so ist es nunmehr auf einen der untersten Plätze abgerutscht.

Der Deutsche Bildungsserver bietet ein Dossier an, das neben Hinweisen zum aktuellen Bericht auch Informationen zu den Studien seit 2001 enthält. Den Schwerpunkt des Dossiers bilden die Kurzfassungen der wichtigsten Ergebnisse für Deutschland, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und von der Kultusministerkonferenz (KMK) herausgegeben werden. Im Netz: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3262.

Das IGELE geht an den Start

Das neue Modellprojekt IGELE (»InterGEnerationelles LERnen«) fördert innovative Bildungsformate, die den Dialog zwischen Jung und Alt auch in Zukunft gelingen lassen. An vier regionalen Standorten in Rheinland-Pfalz sollen Modelle zur intergenerationalen Arbeit in der konfessionellen Erwachsenenbildung erprobt und (weiter-)entwickelt werden. Mit Abschluss des Modellprojekts wird das »BestPractice IGELE« ermittelt und prämiert. Mit der Zertifizierung verbunden ist die Anerkennung als Modellstandort für herausragende Projekte intergenerationalen Lernens.

Das Modellprojekt IGELE ist ein Kooperationsprojekt der beiden Landesorganisationen Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz und Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e.V. Gefördert wird das Projekt durch das Weiterbildungs- und das Sozialministerium des Landes Rheinland-Pfalz.

Wer sich über das Projekt informieren oder sich bewerben möchte, findet alles Wissenswerte unter www.igele.info

Bildungsrepublik in der Kritik

Gewerkschaften nehmen Stellung

»Bund und Länder setzen ihre Bildungsgipfelversprechen nur schleppend um. Gleichzeitig greifen viele Bundesländer bei Kitas, Schulen und Hochschulen zum Rotstift. Die Bildungsrepublik wird so zur Fata Morgana«, erklärte die stellvertretende DGB-Vorsitzende Ingrid Sehrbrock im Oktober 2011 mit Blick auf eine Bildungsgipfel-Bilanz, die der Essener Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm im Auftrag des DGB erarbeitet hat. Fast drei Jahre nach dem Dresdner Bildungsgipfel ziehen die Gewerkschaftsverbände DGB, ver.di und GEW eine ernüchternde Bilanz. Ob bei den zusätzlichen Milliarden für das Bildungswesen, dem Ausbau der Krippenplätze oder der Absenkung der Zahl junger Menschen ohne Schulabschluss und Ausbildung – die Fortschritte seien kaum messbar. »Die Länder alleine sind mit der Finanzierung eines zukunftsfähigen Bildungswesens schlicht überfordert. Dieser Trend wird sich durch die Schuldenbremse noch verschärfen. Doch ausgerechnet nach der Föderalismus-Reform bleibt der potenteste Geldgeber auf seinen Mitteln sitzen – der Bund. Deshalb muss das Kooperationsverbot abgeschafft werden«, so Sehrbrock weiter.

»Eine verfehlte Steuerpolitik entzieht den öffentlichen Haushalten die Handlungsspielräume, auch für Investitionen in Bildung. Gerechte Steuerpolitik geht anders, allein eine Vermögensteuer von nur einem Prozent würde dem Staat 20 Milliarden Euro an zusätzlichen Einnahmen bringen. Bildung hat ihren Preis, aber sie ist diesen Preis auch wert«, erklärte dazu der ver.di-Vorsitzende Frank Bsirske. Für die GEW erklärte ihr Vorsitzender Ulrich Thöne: »Die öffentlichen Bildungsangebote müssen ausgebaut, ihre Qualität verbessert werden. Es

ist Aufgabe von Bund, Ländern und Kommunen, endlich gemeinsam verbindlich zu regeln, dass deutlich mehr Geld aus öffentlichen Kassen in öffentliche Bildungseinrichtungen und in alle Bildungsbereiche investiert wird. Sieben Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) bleiben das Ziel, der Ausbau der frühkindlichen Bildung, flächendeckende Ganztagsangebote, die soziale Öffnung der Hochschulen und eine deutlich verbesserte Situation in der Weiterbildung die Aufgabe«.

Gipfel-Bilanz

Vor drei Jahren, im Oktober 2008, verkündeten Bund und Länder auf dem Dresdner Bildungsgipfel gemeinsam bildungspolitische Ziele, die in den nächsten Jahren erreicht werden sollten (vgl. EB 4/08). Damals wurde insbesondere vereinbart:

- eine Steigerung der Bildungsausgaben auf 10 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP),
- eine Halbierung der Quote der Schulabgänger ohne Schulabschluss von damals 8 % auf 4 %,
- eine Halbierung der Quote junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung von damals 17 % auf 8,5 %,
- eine Erhöhung der Quote der Studienanfänger auf 40 % eines Altersjahrgangs,
- eine Steigerung der Weiterbildungsbeteiligungsquote von 43 % auf 50 % der Erwerbsbevölkerung.

Die Bilanz von Klemm nimmt sich diese Zielsetzungen vor und überprüft den erreichten Stand. Dem Ziel, die öffentlich und privat getragenen Bildungsausgaben auf 10 % des Bruttoinlandsprodukts zu steigern, sei Deutschland im Jahr 2009 scheinbar nahegekommen. Berücksichtige man allerdings die Tatsache, dass das

Bruttoinlandsprodukt als Bezugsgröße durch die Wirtschaftskrise deutlich geschrumpft war und zugleich im damaligen Konjunkturpaket II zusätzliche Bildungsausgaben zeitlich befristet wurden, bleibe nur noch eine Steigerung der Bildungsausgaben von 8,6 % auf 8,7 % übrig. Bei anderen Positionen ist das Versagen noch deutlicher. So sei die angestrebte Halbierung der Quote der Absolventen allgemeinbildender Schulen ohne Hauptschulabschluss nicht einmal ansatzweise erkennbar. In den Jahren von 2000 bis 2009 sei diese Quote um gerade einmal 2,4 Prozentpunkte gesunken – von 9,4 % auf 7,0 %. Auch die gleichfalls angestrebte Halbierung der Quote junger Erwachsener, die keinen Berufsabschluss erwerben, sei nicht in Sicht: Im Jahr 2010 liege sie nach wie vor bei 17,2 %.

Weiterbildungsquote steigern

Ob die Steigerung der Quote der Erwerbstätigen, die an Weiterbildung teilnehmen, von 43 % auf 50 % tatsächlich erfolgt ist, lasse sich, so Klemm, mangels einer statistischen Grundlage, die auch den Zeitraum nach 2007 einbezieht, nicht beurteilen. Starke Chancengleichheit, so ein weiterer Befund, gebe es zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte. Analysiert man die im Dresdner Gipfel herausgestellten Handlungsfelder mit Blick auf migrationsspezifische Ausprägungen, so stößt man auf ein schwer erträgliches Maß an Ungleichheit: Während 6,5 % der jungen Deutschen 2009 die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verließen, waren es bei ausländischen Jugendlichen 14,0 % (diese Daten beziehen sich auf die Staatsbürgerschaft). Auch bei den jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss finde sich dieser Chancenunterschied: Bei denen ohne Migrationshintergrund haben 12,9 % keinen Berufsabschluss, bei denen mit einer Migrationsgeschichte sind es 30,7 % (2008). Die gesamte Studie findet sich unter www.dgb.de/-dYa.

js

Politische Bildung ist gefordert

Konferenzen und Planungen

Im Herbst 2011 gab es zwei wichtige Konferenzen, die sich mit der überregionalen Koordination der außerschulischen politischen Bildung und mit der Verstärkung ihrer öffentlichen Präsenz befassten, nämlich die Zusammenkunft des runden Tisches von Trägern und Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) sowie die Mitgliederversammlung des Bundesausschusses Politische Bildung (bap), in dem auch die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) mitarbeitet.

Runder Tisch

Der runde Tisch, der vor zehn Jahren vom bpB-Präsidenten Thomas Krüger ins Leben gerufen wurde und der die zuvor geübte Praxis der »Partner tagungen« ablöste, kam am 12. Oktober in Königswinter zusammen. Präsident Krüger nahm an dem Treffen teil und berichtete über die prekäre Fördersituation der politischen Bildung (vgl. »Bildung für Demokratie« in EB 1/11). Dazu nahm dann vor allem der Referatsleiter »Politische Bildung, Prävention und gesellschaftlicher Zusammenhalt« der Grundsatzabteilung des Bundesinnenministeriums (BMI), Dr. Axel Lubinski, Stellung. Trotz der Proteste aus dem Kuratorium der bpB oder aus der Trägerszene (s.u.) sei auch fürs nächste Jahr mit einer Kürzung beim Haushalt der Bundeszentrale zu rechnen. Lubinski sprach von einem »schmerhaften Konsolidierungsprozess«, vor dem die öffentlich geförderte politische Jugend- und Erwachsenenbildung stehe. Zugleich machte er die Notwendigkeit deutlich, angesichts der gesellschaftlichen Krisenlagen einschlägige Bildungsanstrengungen zu verstärken. Krüger warnte davor – und erhielt dabei breite Unterstützung aus dem Trägerkreis –, die Förderung der

Pluralität in der Bildungslandschaft einzuschränken. Wenn die Kürzungsbeschlüsse bei der Bundeszentrale für politische Bildung aufrechterhalten blieben, sei bald mit einem »Ende der Bildungsarbeit in gesellschaftlicher Vielfalt« zu rechnen.

Weitere Beratungspunkte des runden Tisches waren die politisch-pädagogischen Innovationen im Rahmen des Web 2.0. Zu diesem Thema hat das bundesweite Beratungs- und Koordinationsgremium der politischen Bildung bereits einige Debatten und Projekte angestoßen (vgl. das Schwerpunktheft EB 2/11). Die Befassung mit den Chancen und Herausforderungen der sozialen Netzwerke soll in der Bildungsszene fortgesetzt werden; dafür steht als zentrale Anlaufstelle weiterhin die Website www.pb21.de zur Verfügung, die ab 2012 voraussichtlich vom Server der Bundeszentrale übernommen wird. Ferner wurde über didaktische Fragen (Modellprojekt »Jubiläumskinder«) und über förderungspolitische Entwicklungen diskutiert. Die Förderrichtlinien der Bundeszentrale für politische Bildung, die zurzeit überarbeitet werden, sollten ursprünglich zum Jahresanfang in Kraft gesetzt werden. Nach den Informationen, die dem runden Tisch vorlagen, werden die neuen Richtlinien wohl nicht vor dem 1. Januar 2013 umgesetzt werden können. Mit Blick auf die Jahresanträge 2012 bleibt es daher bei der jetzigen Förderrechtslage.

Bundesausschuss

Der Bundesausschuss Politische Bildung kam am 8. November 2011 in der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn zu seinem Herbstplenum zusammen. Bei der Zusammenkunft des bap, der Arbeitsgemeinschaft bundeszentraler Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, ging es natürlich

auch um die bedenkliche förderungs- und bildungspolitische Entwicklung. Wie von Trägerseite beim runden Tisch vorgetragen, wurde auch hier vor allem auf die Gefahr hingewiesen, dass sich in Zukunft das Profil und die Angebotspalette der »nonformalen« Bildungseinrichtungen verändern werde: Politische Bildung gerät zu einer Randgröße, ihre Wahrnehmbarkeit und öffentliche Relevanz nehmen ab. Die Mitglieder des bap wollen nun ihre Kräfte darauf konzentrieren, im Jahr 2012 auf die förderungspolitischen Weichenstellungen Einfluss zu nehmen.

Unterschriftenaktion

Angesichts der zu erwartenden Mittelkürzungen für die politische Bildung im Bundeshaushalt 2012 startete der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) im Sommer 2011 eine Unterschriftenkampagne. Bis Ende 2011 lagen ca. 5.000 Unterschriften vor. Die Aktion wurde damit vorerst abgeschlossen, die weiteren Schritte werden Anfang 2012 in die Wege geleitet. Informationen dazu finden sich auf der Homepage der Kampagne: www.demokratiebrauchtpolitischesbildung.de. Der Bundesausschuss diskutierte auf seinem Plenum über Entwicklungen in Politik, Pädagogik und Öffentlichkeit, die die Profession betreffen. Der bap-Vorsitzende Lothar Harles, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), Delegierte der Mitgliedsverbände und Vertreter aus Ministerien und Behörden, die mit der Förderung oder Umsetzung politischer Bildung befasst sind, berichteten über die einschlägigen Trends. Als neues Mitglied des bap wurde die Arbeitsgemeinschaft demokratischer Bildungswerke (ADB e.V.) aufgenommen. Des Weiteren beschäftigte sich das bap-Plenum mit der Planung überregionaler Aktivitäten für das Jahr 2012.

Dazu gehörten vor allem der Bundeskongress Politische Bildung, den der bap 2012 erstmals mitveranstalten wird, und die Aktionstage Politische Bildung im Mai 2012. Die Aktionstage, die sich als öffentlichkeitswirksame

Aktion für die politische Bildung im staatlichen wie nichtstaatlichen Bereich etabliert haben und sowohl auf die Angebote als auch auf die Träger und Einrichtungen der Bildungsarbeit aufmerksam machen, werden gemeinsam von bpb und bap getragen. In 2012 wird die öffentliche, unter einem einheitlichen Signet gebündelte Präsentation von Veranstaltungen jedoch nur noch online erfolgen. Die Aktionstage beginnen am 5. Mai und finden dann mit dem Bundeskongress vom 21. bis 23. Mai in Berlin ihren Abschluss. Am 21. Mai wird auch die nächste Mitgliederversammlung des bap in Berlin stattfinden.

Im Studienteil der Herbstversammlung ging es um das Projekt »Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Stocktaking-Study zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland«, das vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) und dem Bundesausschuss bis Anfang 2011 durchgeführt wurde. Eine Kurzfassung der Ergebnisse war im Journal für politische Bildung 2/11 erschienen (vgl. auch »Praxisforschung in der Weiterbildung«, in: EB 1/11). Helle Becker, die das Projekt geleitet hatte, diskutierte mit den Teilnehmern der Mitgliederversammlung die Konsequenzen aus der Bestandsaufnahme der empirischen Praxisforschung. Becker betonte, die Chancen, die Besonderheit und Leistungsfähigkeit der außerschulischen politischen Bildung genauer herauszuarbeiten. Dafür sei die Erziehungswissenschaft anschlussfähiger als die Politikwissenschaft. Wichtig für die Erwachsenenbildung ist auch ein anderes Ergebnis der Studie, die ja selber keine empirische Forschung betrieb, sondern den Bestand sichtete sowie im Blick auf weitere Forschungsvorhaben und die Vermittlung in die Praxis auswertete. Demnach ist in der Forschungsszene zur »nonformalen« politischen Bildung der Jugendbereich noch relativ gut vertreten. Wirklich Mangelware ist aber die empirische Erforschung politischer Erwachsenenbildung.

js

Zeitschriftenschau: Inklusion

Als Online-Angebot gibt es die »Zeitschrift für Inklusion«. Es handelt sich um eine Fachzeitschrift mit dem Fokus integrativer Pädagogik und Inklusion, die mittlerweile viermal jährlich erscheint. Integrative Pädagogik wird hier verstanden als wissenschaftliche Beschäftigung mit dem gemeinsamen Leben, Lernen und Arbeiten von behinderten und nicht behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in allen Lebensbereichen. Inklusion, so das Selbstverständnis der Redaktion, ist die Vision von einem gesellschaftlichen Zusammenleben, in dem stigmatisierende Dichotomien wie »behindert/nicht behindert« bedeutungslos werden. Darüber hinaus befasst sich das publizistische Unternehmen mit der internationalen Perspektive und mit der Frage einer Weiterentwicklung von integrativer Pädagogik.

Die Zeitschrift, die seit 2006 erscheint, wird von einem Kreis von Fachwissenschaftlern und Fachwissenschaftlerinnen betreut. Das aktuelle Onlineheft 2/11 befasst sich mit der Umsetzung der UN-Konvention. Im ersten Beitrag analysiert Torsten Dietze das zum Thema »Sonderpädagogische Förderung« aktuell verfügbare Datenmaterial der amtlichen Schulstatistik 2009/10. Anschließend geht Ewald Feyerer auf das Spannungsverhältnis zwischen der Forderung der UN-Konvention nach einer Schule für alle und bestehenden Unsicherheiten bei der praktischen Umsetzung gemeinsamen Unterrichts ein. Rainer Grubrich betrachtet die aktuelle schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich vor dem Hintergrund des ersten Staatenberichts über die innerstaatliche Umsetzung der Konvention vom Oktober 2010. Johannes Schädler, Albrecht Rohrmann und Thomas Franzkowiak berichten von den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver Erziehung in Südwesfalen. Die Studie entstand im

Zusammenhang mit dem EU-Projekt »Pathways to Inclusion«, das sich u.a. damit befasst, wie die Zielsetzungen inklusiver Erziehung auf lokaler Ebene umgesetzt werden bzw. welcher Stellenwert entsprechende Entwicklungs-perspektiven bei den lokalen Akteuren haben.

Auf Basis schulstatistischer Daten, einer Online-Befragung und Experten-interviews werden die Verhältnisse in einzelnen kommunalen Gebietskörperschaften untersucht. Dabei wird neben der Schule auch auf vor-, nach- und außerschulische Bildungseinrich-tungen eingegangen.

Rheinland-Pfalz ist übrigens das erste Bundesland, das mit einem landesweiten Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention aufwarten kann. Ottmar Miles-Paul, rheinland-pfälzischer Landesbehindertenbeauftragter, erläutert den Planungs- und Entwicklungsprozess dieses Aktionsplans und stellt seine inhaltlichen Grundzüge vor.

Mit dem Heft 2/11 startet die Redaktion außerdem eine Reihe zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich der einzelnen Bundesländer. Skizziert und kommentiert wird jeweils der Stand bildungspolitischer Gesetzesvorhaben und Aktions-pläne, insbesondere bezogen auf die Schulentwicklung sowie den Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung. In der Ausgabe 2/11 gibt es Berichte zu Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sach-sen und Sachsen-Anhalt. Die Zeitschrift bringt zudem Rezensionen. Als Themenschwerpunkte der folgenden Ausgaben sind geplant: »Ausbildung für Inklusion« (Heft 3/2011), »Inklusion braucht Strukturwandel: Policy making – Change Management – Ge-staltung von Veränderungsprozessen – Organisationsentwicklung« (Heft 4/2011). Weitere Themenplanungen sind: Begriff der Inklusion, Didaktik im Kontext von Inklusion. Netzadresse: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion.

PISA für Erwachsene gestartet

Kompetenzen im Mittelpunkt der Befragungen

Im Sommer 2011 ist die PIAAC-Hauptstudie – auch »PISA für Erwachsene« genannt – zeitgleich in 25 Ländern gestartet. Von August 2011 bis März 2012 sollen in Deutschland mindestens 5.000 Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren befragt werden. Sie wurden aus den Daten der Einwohnermeldeämter nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Für die Befragung sind 130 Interviewerinnen und Interviewer von TNS Infratest in ganz Deutschland im Einsatz. Sie wurden zuvor eigens für PIAAC geschult und werden die ausgewählten Personen persönlich kontaktieren. Geprüft werden Lesekompetenz (Literacy), Alltagsmathematische Kompetenz (Numeracy) sowie Pro-

blemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien. Eine Beispielaufgabe für die Lesekompetenz besteht etwa darin, die Aussagen eines Beipackzettels zu interpretieren, eine Beispielaufgabe bei der mathematischen Kompetenz ist eine einfache Prozentrechnung. Im Hintergrundfragebogen werden außerdem zusätzliche Informationen, z.B. das Alter, das Bildungsniveau oder die berufliche Situation, erfasst. PIAAC steht für »Programme for the International Assessment of Adult Competencies«. Das Untersuchungsprojekt soll erstmalig Aussagen dazu ermöglichen, über welche Kompetenzen die erwachsene Bevölkerung verfügt und wie sie diese in Alltag und Beruf

nutzt. Die Ergebnisse sollen Entscheidungsgrundlagen für die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik liefern sowie Hinweise darauf geben, inwieweit Bildungsangebote verbessert werden müssen, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen. Dabei sollen die 25 Länder, in denen PIAAC zeitgleich durchgeführt wird, gegenseitig voneinander lernen. Die Ergebnisse der Studie werden Ende 2013 der Öffentlichkeit vorgestellt. Überlegt wird, PIAAC in regelmäßigen Abständen zu wiederholen, um so Veränderungen zu dokumentieren. In Deutschland wird PIAAC vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales finanziert. Für die Durchführung von PIAAC in Deutschland ist GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften – in Mannheim unter der Leitung von PD Dr. Beatrice Rammstedt verantwortlich (im Netz: www.gesis.org/piaac/home/).

Baden-Württemberg: Bündnis für Lebenslanges Lernen

Das im Januar 2011 vom Land und relevanten Trägern der Weiterbildung geschlossene Bündnis für Lebenslanges Lernen wird von der grünen Landesregierung gemäß Koalitionsvertrag fortgeführt und steht allen interessierten Weiterbildungseinrichtungen im Land zur Teilhabe offen. Dies wurde im Ausschuss für Kultus, Jugend und Sport bei der Beratung eines einschlägigen Antrags der CDU-Fraktion deutlich.

Nach Angaben des Vorsitzenden des Gremiums, des Grünen-Abgeordneten Siegfried Lehmann, wurde von allen Mitgliedern des Ausschusses der hohe Stellenwert des Bündnisses ausdrücklich betont. Wie die Fraktionen des Landtags entsprechend dem Antrag der CDU künftig an den Beratungen des Bündnisses beteiligt werden können, dazu habe das Kultusministerium im Ausschuss Vorschläge zugesagt. Lehmann wies darauf hin, dass das Bündnis für Lebenslanges Lernen ent-

sprechend dem Koalitionsvertrag fortgeführt und als »Weiterbildungspakt« mit konkreten Zielvorgaben ausgestaltet werde. Die Ziele des Bündnisses seien durch die Arbeitsaufträge der Enquetekommission des Landtags »Fit für das Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung« vorgegeben. So solle die Weiterbildungsbereitschaft insgesamt, insbesondere im Bereich der bildungsfernen Schichten, erhöht werden. Geeignete Maßnahmen hierzu sollten von den Weiterbildungseinrichtungen diskutiert und konzipiert werden. Außerdem gehe es um die Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehr- und Lernformen. Und schließlich solle sich die Bildungsberatung verstärkt an den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Beratungssuchenden orientieren. Das Beratungsnetzwerk sorge für eine flächendeckende Versorgung, entwerfe Beratungsstandards, entwickle Marketingstrategien, organisiere Fort-

bildungen und nutze neue Formen der Beratung. Laut Lehmann bestand im Bildungsausschuss Einigkeit darüber, dass Lebenslanges Lernen, das neben Fort- und Weiterbildungen auch Prozesse des informellen bzw. nonformalen Lernens beinhaltet, immer wichtiger wird. Was die finanzielle Unterstützung des Bündnisses angehe, so habe der Landtag noch im Februar 2011 insbesondere für die Konzeption eines Landesprogramms zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und zur Erprobung von Modellen ein 2-Millionen-Euro-Paket verabschiedet. Den jetzt von der CDU eingebrachten Antrag, in Anlehnung an dieses Paket für einschlägige Maßnahmen in den kommenden beiden Haushaltsjahren je zwei Millionen Euro zu veranschlagen, habe die Ausschussmehrheit jedoch abgelehnt. Eine solche Entscheidung, so Lehmann, sei Gegenstand der Haushaltsberatungen.

Weiterbildungsbeteiligung 2010

Im Oktober 2011 ist der Bericht zur »Weiterbildungsbeteiligung 2010« erschienen. Er zeigt, dass Deutschlands Weiterbildungsbereich im europäischen Vergleich – trotz einer leicht rückläufigen Beteiligung – gut aufgestellt ist. Jedoch wird ebenfalls deutlich, dass der Zugang zur Weiterbildung nach wie vor durch soziale Lage und Bildungshintergrund bestimmt

ist. Der Bericht belegt u.a., dass Arbeitslose seltener als Beschäftigte, Menschen mit Migrationshintergrund seltener als Deutsche, unzureichend Gebildete seltener als besser Gebildete an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Bemerkenswert sind der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung unter den Jüngeren und die Zunahme bei den Älteren. Der Adult Education Survey (AES) enthält darüber hinaus Fakten zum informellen Lernen, zum zeitlichen Umfang der

Weiterbildungsaktivitäten, zu Lernmotiven, Bildungsbarrieren und Kosten, sodass das Weiterbildungsverhalten in seinen verschiedenen Facetten sichtbar wird. Ausgewählte Materialien des Berichts sind online unter www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?ID=9339 abrufbar. Als Nachfolger des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) erscheinen die Analysen des AES zur »Weiterbildungsbeteiligung« alle drei Jahre. Herausgegeben werden sie vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Die Printversion erscheint im W. Bertelsmann Verlag (wbv) in Bielefeld.

60 Jahre DIPF

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat im Oktober 2011 sein 60-jähriges Bestehen mit einem großen Festakt in Frankfurt am Main gefeiert. Mit Wissen über Bildung trägt das DIPF seit seiner Gründung im Jahr 1951 dazu bei, Qualität und Gelingen von Bildung zu verbessern. »Wir sind heute nationales Kompetenzzentrum für Bildungsforschung und Bildungsinformation und wollen diese Stellung künftig noch ausbauen«, betonte Professor Marc Rittberger, Direktor des DIPF, in seiner Festansprache. Vor rund 350 Gästen aus Wissenschaft, Politik und Praxis wurden die Leistungen des Leibniz-Instituts von namhaften Gastrednern gewürdigt. Arbeitsschwerpunkte des Instituts sind u.a. die Lehrerfortbildung, die Entwicklung von Schul- und Intelligenztests, die internationale Kommunikation zum Bildungswesen, der interkulturelle Vergleich der Bildungssysteme, die Bildungsinformation und die empirische Bildungsforschung. Für die Weiterbildung spielt das DIPF eine Rolle durch die Beteiligung am nationalen Bildungsbericht oder durch die Betreuung des Deutschen Bildungsservers. Das DIPF hat seit seiner Gründung seinen Dienstsitz in Frankfurt und seit Anfang der 90er-Jahre auch einen zweiten Standort in Berlin. Am Institut arbeiten heute rund 280 Beschäftigte – vor allem hochqualifizierte Wissenschaftler. Kontakt: www.dipf.de.

von Personen

Für sein besonderes Engagement zum Gelingen einer guten Nachbarschaft zwischen Polen und Deutschland erhielt der ehemalige stellvertretende Leiter der Benediktushöhe Retzbach, **Karl-Heinz Born**, die Auszeichnung »Guter Nachbar« des Deutsch-Polnischen Jugendwerks.

Prof. Philipp Gonon ist neuer Mitherausgeber von »Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung«, die im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegeben wird. Gonon, Inhaber des Lehrstuhls für Berufsbildung an der Universität Zürich, folgt auf **Prof. Christiane Schiersmann**, Universität Heidelberg.

Sabine Schiedermaier wurde zur neuen Bundesvorsitzenden der KAB Deutschlands gewählt. Erneut in seinem Amt als Bundesvorsitzender bestätigt wurde **Georg Hupfauer**, neuer Bundespräsident ist **Johannes Stein** aus dem Diözesanverband Trier.

Dr. Alois Becker, ehemaliger Direktor der Akademie Klausenhof, ist neuer Vorsitzender der FEECA, dem Dachverband der katholischen Erwachsenenbildung in Europa.

Neuer Vorsitzender der AKSB ist **Bernward Bickmann**. Die AKSB-Mitgliederversammlung wählte den 56-jährigen Diplom Politologen in der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Mit seiner Wahl löst Bickmann den langjährigen Vorsitzenden der AKSB, **Dr. Alois Becker** ab, der nicht mehr kandidierte. Bickmann ist seit 1996 Leiter des Franziskanischen Bildungswerk e.V., Großkrotzenburg, und zusätzlich seit 2009 Geschäftsführer der Franziskanergymnasium Kreuzburg gGmbH. In der AKSB war Bickmann bisher Stellvertretender Vorsitzender. Als neuen Stellvertretenden Vorsitzenden wählte die Mitgliederversammlung **Benedikt Widmaier**, Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung, Haus am Maiberg. Als weiteres Vorstandsmitglied wurde **Dr. Siegfried Grillmeyer**, Akademiedirektor des Caritas-Pirckheimer-Hauses in Nürnberg gewählt. Den Vorstand ergänzen **Ulrike Gentner**, Heinrich Pesch Haus Ludwigshafen, **Pater Johann Spermann SJ**, Leiter des Heinrich Pesch Hauses, und **Alois Nock**, Geschäftsführer der kifas gemeinnützige GmbH Waldmünchen.

Prof. Dr. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein wurde als Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung DIE während einer Feierstunde verabschiedet. Eine Nachfolgeregelung hat das DIE noch nicht bekannt gegeben.

50 Jahre DEAE – Grußwort des KBE-Vorsitzenden Dr. Bertram Blum

Zum 50-jährigen Bestehen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), das im Rahmen einer wissenschaftlichen Fachtagung und eines Festaktes am 30. September in Berlin begangen wurde, überbrachte der KBE-Vorsitzende Dr. Bertram Blum die Grüße der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Er gratulierte der DEAE zu diesem bedeutenden Jubiläum und dankte für das gute Miteinander. Einige Auszüge aus dem Wortlaut des Grußwortes:

»Die beiden konfessionellen Träger der Erwachsenenbildung in Deutschland verbindet eine besondere Partnerschaft im pluralen Konzert der Weiterbildungsträger: Ihre Motivation speist sich aus denselben Quellen, dem Glauben an Jesus Christus und der Überzeugung, dass wir diese Welt nicht sich selbst überlassen dürfen, sondern den Auftrag wahrzunehmen haben, sie aus dem Geist des Evangeliums heraus mitzugestalten.

Lange vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil hat Dietrich Bonhoeffer in aller Deutlichkeit die Verpflichtung der Christen gegenüber der Welt betont.¹ In der Nachfolge Christi soll Kirche mitten in der Welt den Raum für Gott freihalten. Christlicher Glaube realisiert sich in der Berufung jedes einzelnen Christen und seinem konkreten Handeln mitten in der Welt, im persönlichen, gemeinschaftlichen und politischen Bereich. Dabei geht es um das Heil der Welt, d.h. um die Heilung der Welt durch Jesus Christus.² Eine geradezu prophetische Aussage.

Das Zweite Vatikanische Konzil hat genau in diesem Sinn das Handeln der Kirche umschrieben und sein Verständnis geweitet. Kirche ist danach Zeichen und Werkzeug des Heils.³ Ihr Heilshandeln ist kreative, situative und handlungsbezogene Konfrontation von Leben und Evangelium. Weil

dies Sache aller ihrer Glieder und auf alle ihre Dienste bezogen ist, gehört auch die Erwachsenenbildung dazu. Das stellt unsere Arbeit in ein ganz anderes Licht. Sie ist unverzichtbare, wesentliche Aufgabe kirchlichen Dienstes als kirchliche Kulturarbeit, kulturelle Diakonie. Und diese Diakonie ist angesichts der Situation unserer Welt dringend vonnöten. Das muss in unseren Kirchen Allgemeingut werden! Die derzeitige Umbruchssituation globalen Ausmaßes ist ohne Kommunikation, ohne die Fähigkeit, Brücken zu schlagen, nicht zu bewältigen. Kommunikation ist notwendig zwischen Kirche und Welt, zwischen Religionen und Kulturen, zwischen divergierenden Lebens- und Erfahrungsberichen, unterschiedlichen ethischen Orientierungen und für die Begegnung und Darstellung unterschiedlicher Meinungen und Standpunkte zu umstrittenen gesellschaftlichen Themen.

Stärkung der gesellschaftlichen Wertebasis

Dafür stehen vor allem die kirchlichen Träger der Erwachsenenbildung. Wir halten die Fahne der allgemeinen Weiterbildung hoch, da für uns Bildung über die notwendige Kompensation schulischer Bildungsdefizite sowie Qualifikation und Anpassung an berufliche und wirtschaftliche Notwendigkeiten hinausgeht. Wir stellen die ganzheitliche Förderung der einzelnen Person und ihrer Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Eine so verstandene Erwachsenenbildung leistet im Dialog mit anderen einen Beitrag zur Stärkung der unverzichtbaren Wertebasis in unserer Gesellschaft und fördert so das Gemeinwohl. Sie hilft mit, ein Leben in Identität und Solidarität zu führen und stellt den Menschen und seine Würde in den Mittelpunkt ihres Bemühens.

Dieser Bereich der Weiterbildung hat in der politischen Landschaft derzeit nicht die besten Karten, weil es auch in der Bildungspolitik vorrangig um wirtschaftliche Verwertbarkeit und um berufliche Weiterbildung geht. Aber Ökonomie ist nicht alles. Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung bringen deshalb ihre »notwendigen« Perspektiven, die ihr Profil bestimmen, partnerschaftlich in die Bildungspolitik ein und kämpfen für entsprechende Handlungsfelder.

Wir katholischen Christen begehen von 2012 bis 2015 das Jubiläum 50 Jahre Zweites Vatikanisches Konzil, das die Weichen für eine zukunftsfähige Kirche in der Welt gestellt hat. Das betrifft uns alle. Sie als evangelische Christen gedenken 2017 500 Jahre Reformation. Auch das geht uns alle als Christen an, weil Dr. Martinus beide Konfessionen existenziell betrifft und verbindet. In beiden Jubiläen gilt es nicht nur die Geschichte, sondern auch das gemeinsame Fundament der Christen neu zu entdecken und die Dynamik unserer Frohen Botschaft auf eine gemeinsame Zukunft hin fruchtbar für die Menschen zu machen. Nur so wirken wir als Christinnen und Christen glaubwürdig in eine pluale Gesellschaft hinein, die dringend unseren Beitrag der Weltgestaltung braucht. Erwachsenenbildung in Trägerschaft der Kirchen ist dabei notwendig, sozusagen ein Mehr-Wert im öffentlichen Weiterbildungssystem. Ad multos annos!«

ANMERKUNGEN

1 Vgl. den programmativen Aufsatz »Dein Reich komme«. In: Dietrich Bonhoeffer Werke, 12, 264–278, hg. V. E. Bethge u.a., 17 Bde., München 1986–1999.

2 Vgl. Gunter M. Prüller-Jagenteufel, Dietrich Bonhoeffer – Weltdienst als Heilsdienst, in: Stimmen der Zeit, 131. Jg., 2/2006, S. 84.

3 Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil: Dogmatische Konstitution über die Kirche »Lumen Gentium« 1

POSITION

Franz-Josef Volmert



Ehem. Direktor des »Liborianum« und Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn

Weiterbildung in Zeiten des Umbruchs

*Wir arbeiten in Strukturen von gestern
Mit Methoden von heute
An Strategien für morgen
(K. Bleicher)*

Lebenslanges – oder in letzter Zeit besser lebensbegleitendes – Lernen ist seit den 70er-Jahren in aller Munde. Gleichwohl hat sich bislang in der Diskussion keine allgemein anerkannte Definition durchgesetzt. Ging es anfangs eher um die politischen Prozesse und ihre Beteiligung daran, so steht heute angesichts der aktuellen wirtschaftlichen Lage und der sich abzeichnenden demografischen Entwicklung sowie dem damit verbundenen Facharbeitermangel die ökonomische Dimension eindeutig im Vordergrund des öffentlichen Interesses. Festzustellen ist zudem, dass im Fokus der Diskussion zu meist die fröckliche Bildung sowie die Diskussion um Schulformen stehen. Obwohl Senioren eine ständig wachsende Bevölkerungsgruppe darstellen, stehen sie wesentlich seltener im Mittelpunkt des Interesses. Gleiches gilt für den Begriff der allgemeinen Weiterbildung. Von der Weiterbildung als quartärem Bereich unseres Bildungssystems ist schon lange nicht mehr die Rede. Welchen Stellenwert die Weiterbildung in der öffentlichen Wahrnehmung einnimmt, lässt sich gut an der aktuellen Diskussion um das

Bildungsprogramm der CDU aufzeigen. So hat das Wort Weiterbildung erst kurz vor der Verabschiedung auf dem CDU-Parteitag Eingang in das Papier gefunden.

Einigkeit besteht dagegen weitgehend zumindest darüber, dass

- Bildung über unsere Zukunft entscheidet,
- Bildung langfristig unsere wichtigste Ressource ist und
- wir für den Fortbestand unserer Demokratie mündige Bürger brauchen.

Im Rahmen der jährlichen Schillerrede hat die Bildungsministerin Schavan in diesen Tagen auf ein weiteres Dilemma der aktuellen Bildungsdebatte hingewiesen. Danach bezieht sich die Diskussion im Bildungsbereich vor allem auf Strukturen, Abläufe und Organisationsformen, selten stehen dagegen die Inhalte im Mittelpunkt des Interesses.

Dieser Vorwurf ist sicherlich im Blick auf die seit vielen Jahren anhaltende Reformdiskussion im Schulbereich verständlich. Aber auch die Entwicklung im Bereich der Weiterbildung muss sich diese Frage gefallen lassen.

Schließungen von einzelnen Bildungseinrichtungen wegen mangelnder Finanzen, Evaluationen auf Landesebene, oder Mittelkürzungen auf Bundesebene verschlingen viel Kraft und verlangen von allen Beteiligten hohe Aufmerksamkeit.

Speziell für die kirchliche Situation der Erwachsenenbildung lässt sich anfügen, dass die »Implosion« kirchlicher Strukturen eine Herausforderung darstellt, die sich nicht leicht beiseiteschieben lässt. Nicht zufällig werden der Stellenwert und die Verortung von Bildung als Teilbereich der Pastoral wieder häufiger diskutiert.

Finanzen, Strukturen und Organisationsformen sind sicher notwendig, um den Stellenwert der Weiterbildung abzusichern. Eine Diskussion darum beinhaltet aber gleichzeitig Chancen und Risiken.

So kann ein positiver Effekt erreicht werden, wenn die Erwachsenenbildung

- sich selbst immer wieder in den Prozess der Umgestaltung einbringt,
- dazu beiträgt, ein Klima entstehen zu lassen, in dem Veränderungsprozesse positiv unterstützt und begleitet werden,
- hilft, Blickverengungen zu vermeiden,
- sich vielschichtig und auf unterschiedlichen Ebenen mit den Akteuren der Pastoral vernetzt,
- viele kleine »pastorale Orte« als Diskussionsforen anbietet.

Nichts führt aber an der bleibenden Aufgabe vorbei, den Stellenwert der Erwachsenenbildung von ihrem Inhalt und ihrem Auftrag her zu begründen. Das ist vornehmlich die Aufgabe der Verantwortlichen und Mitarbeiter.

An Themen besteht in Umbruchphasen kein Mangel. Allein die gesellschaftliche Situation ist so ereignisreich, dass ohne Schwierigkeiten daraus ein Bildungsprogramm erstellt werden kann, wenn auch Themen aus diesem Spektrum nicht auf den ersten Blick Themen kirchlicher Erwachsenenbildung sind. Nimmt man aber das christliche Menschenbild als Ausgangspunkt kirchlichen Handelns, so geht es immer um mehr als nur ethische Orientierung. Eine so begründete Erwachsenenbildung muss dazu beitragen, vielfältige Lebenserfahrungen im Lichte des Glaubens zu verstehen. Das Zweite Vaticanum hat dazu aufgerufen, dass alles »wahrhaft Menschliche« auch seinen Widerhall in den Herzen der Christen finden muss. Auf dieser Basis muss kirchliche Erwachsenenbildung eine unverwechselbare Dimension herausarbeiten. Dies gilt dann nicht nur für den gesellschaftlichen Diskurs, sondern in der gleichen Konkretheit auch für die theologische Bildung als ureigene Domäne kirchlicher Erwachsenenbildung.

Ruth Kaiser, Arним Kaiser

Mit KLASSIK Kompetenzen steigern

Programm zur Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit Älterer

KLASSIK intendiert, die Fähigkeit älterer Menschen zur Informationsverarbeitung zu sichern und zu optimieren. Informationsverarbeitung wird in einem breiten Sinn verstanden: Als Fähigkeit, geistige Repräsentationen¹ zu bilden und zwischen ihnen sinnhafte Verbindungen herzustellen. Damit erweist sich Informationsverarbeitung als konstitutives Element auch bei Problemlösungsprozessen. In Kurzform lässt sich daher sagen: **KLASSIK** will die Problemlösekompetenz älterer Menschen steigern.

Zielgruppe »Ältere«

Die Zielgruppe Ältere ist bei **KLASSIK** auf pragmatische Art bestimmt: Es wird keine untere Jahreszahl fixiert, sondern allenfalls ein Grenzbereich festgelegt. Er orientiert sich daran, dass der/die Betreffende

- nicht mehr im Berufsleben steht,
- zwar beruflich noch aktiv ist, sich aber verbraucht, angegriffen, »alt« fühlt, wie es typisch beispielsweise für ein Burn-out-Syndrom ist,
- immer noch beruflich aktiv ist und sich auch nicht ausgelaugt fühlt, sich aber aufgrund einer biografisch schablonisierten Sicht auf das Lebensalter unter »alt« einordnet, sich dem Alter zurechnet. Als Standard-

topos betonen solche Menschen, in ihrem Alter sei etwas (nun einmal) so und so ...

Will man trotz dieser einschränkenden Hinweise den Lebensaltersstreifen beziffern, innerhalb dessen wir für das Projekt **KLASSIK** den *Beginn von Alter* festsetzen, oszilliert er in einem Bereich von Mitte/Ende 50 bis etwa Mitte 60 Jahren und hängt dabei stärker von der Selbst- als der Fremdeinschätzung ab.²

Im Blick auf einen oberen Altersbereich gibt es von den Jahren her keine Grenze. **KLASSIK** definiert die ins Auge gefasste Population über andere Kriterien: Sie muss über die Fähigkeit verfügen, noch aktiv am Lern- und Bildungsgeschehen teilnehmen zu können und zu wollen.

KLASSIK hat also diejenigen älteren Menschen im Blick, die physisch wie psychisch und kognitiv in der Lage sind, Anforderungen zu genügen, wie sie mit Bildungsarbeit gestellt sind: Fähigkeit zu Konzentration und Ausdauer sowie Vorhandensein weitgehend intakter Gedächtnisprozesse. Damit grenzt sich **KLASSIK** auch ab: Es bewegt sich nicht im therapeutischen oder pflegerischen Raum.

Wie arbeitet **KLASSIK**?

Um das eben skizzierte Ziel zu erreichen, sind folgende Fragen zu klären:



Prof. Dr. phil. habil. Arnim Kaiser war Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Ruth Kaiser ist freie Wissenschaftsautorin, ehemalige Fachleiterin für Sozialwissenschaft und Lehrbeauftragte an der Universität Trier.

Träger des Projektes **KLASSIK** ist die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Es wird wissenschaftlich von Prof. Dr. Arnim Kaiser (Universität der Bundeswehr München) und Ruth Kaiser geleitet. Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Am 25.10.11 wurden bei einer Fachtagung in Bad Honnef die Ergebnisse von **KLASSIK** der Fachöffentlichkeit vorgestellt.

- Wie lässt sich die Problemlösungsfähigkeit eines Menschen erfassen?
- Mit welchen Verfahren ist sie zu verbessern?
- Inwiefern kann man sicher sein, dass ausmachbare Veränderungen auch tatsächlich auf den zur Verbesserung eingesetzten Verfahren und nicht etwa auf anderen Faktoren beruhen?

Wie lässt sich die Problemlösungsfähigkeit eines Menschen erfassen? Problemlösefähigkeit kann man erkennen, wenn Menschen Probleme lösen. Das ist weit mehr als eine triviale Feststellung. Alternativ könnte man beispielsweise – was häufig geschieht – Menschen befragen, wie sie Probleme lösen, wie sie sich etwa verhalten, falls Widerstände auftreten oder sich Scheitern abzeichnet. Dies sind allerdings lediglich Selbstauskünfte, die ihre spezifischen Schwächen haben: Wunschdenken, Selbstäuschung, Harmonisierung

von Erfahrung kommen ins Spiel. Ziel-führender scheint uns daher der Weg, Menschen mit konkreten Aufgaben zu konfrontieren, die sie faktisch bearbeiten. Bei einem solchen Zugriff lassen sich zwei Varianten unterscheiden: Die eine ist dadurch gekennzeichnet, dass Forscher bemüht sind, die Arbeitsbedingungen der Probanden so überschaubar zu gestalten, dass Störfaktoren, die sich schlecht oder gar nicht kontrollieren lassen, von vornherein ausgeschaltet sind. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen entsteht dann ein weitverbreitetes Design: Probanden werden in einer Art *Labor situation* mit übersichtlichen und leicht quantifizierbaren Aufgaben konfrontiert, typischerweise etwa mit Wortlisten, die sie behalten und auf bestimmte Stimuli hin wiedergeben sollen.

Nun wird man schlecht behaupten können, hier handle es sich um Probleme, mit denen (ältere) Menschen in ihrem Alltag konfrontiert seien. In der Wissenschaftssprache bezeichnet man daher solche Aufgaben als ökologisch invalide. Damit kommt die zweite Variante ins Spiel, die von KLASSIK favorisierte. KLASSIK ist nämlich bestrebt, ältere Menschen mit *ökologisch validen* Problemen zu konfrontieren, also mit solchen, vor die sie sich in ihrem Alltag auch ernsthaft gestellt sehen. Die Teilnehmenden an den Veranstaltungen des Projekts KLASSIK beschäftigen sich folglich mit problemhaltigen Situationen, wie sie tatsächlich im täglichen Leben erwartbar und zu bewältigen sind: etwa mit Versicherungsfragen, Reisemängeln, Informationen zur Tagespolitik aus Internet oder Printmedien, mit Problemen bei der Nutzung öffentlicher Verkehrssysteme, Gesundheitsfragen, Umweltproblemen, Energiesparmaßnahmen im Haushalt, Ernährungskonzepten usw.

Diese problemhaltigen alltagsnahen Aufgaben sind häufig als komplexe Fälle dargestellt. Komplex heißt dabei auch, dass die zur Lösung des gesamten Problems erforderlichen Kompetenzen unterschiedlich anspruchsvoll und damit auf unterschiedlichen

Leistungsniveaus angesiedelt sind. Diese Überlegungen sind in einem von uns für KLASSIK entwickelten Erhebungsinstrument zusammengeführt und umgesetzt: dem Verfahren zur Bearbeitung *alltagsnaher problemhal-tiger Aufgaben* (BALL).

Wir unterscheiden vier Leistungsstufen. Sie stehen in einem hierarchischen Aufbau derart, dass die jeweils höhere die davorliegenden Leistungsmöglichkeiten und Strategien einschließt und voraussetzt. Entsprechend stuft sich auch die Komplexität und Differenziertheit des metakognitiven Zugriffs auf.

Leistungsstufen

1: Einfache Informationen in den bereitgestellten Materialien werden aufgefunden.

2: Isolierte Informationselemente werden unter Anwendung einfacher Erschließungsalgorithmen, etwa »wenn ... dann«, identifiziert und in einen logischen Zusammenhang gebracht.

3: Auf dieser Stufe geht es primär um die Umstrukturierung vorfindlicher Informationen und ihre Überführung in eine andere Präsentationsform, was in erster Linie organisierende Strategien erfordert.

4: Über die bisher erfolgten Zugriffe hinaus sind nun zusätzlich komplexe Zusammenhänge zu erschließen. Dazu müssen Beziehungen zwischen unterschiedlichen gegebenen Informationen hergestellt, Arbeitshypothesen falsifiziert beziehungsweise verifiziert und Schlussfolgerungen gezogen werden. Zum Einsatz kommen hauptsächlich *elaborierende Strategien*.

Vom kognitiven Anforderungsprofil her gesehen besteht eine qualitative Differenz zwischen den verschiedenen Niveaus. Dem ist bei der Auswertung der Aufgaben Rechnung getragen, indem die Rohpunkte bei den Antworten zu denjenigen Fragen, die über Niveau 1 hinausgehen, mit unterschiedlich hohen Gewichtungszahlen multipliziert wurden. Dabei ist auch berücksichtigt, dass eine qualitativer Sprung zwischen den ersten beiden und den beiden folgenden Niveaus besteht.

Mit welchen Verfahren ist Problemlösungskompetenz zu verbessern?

KLASSIK hat ein metakognitiv orientiertes Trainingskonzept entwickelt. Unter *Metakognition* sind Prozesse verstanden, die sich auf diejenigen Denkvorgänge richten, die das Problem und den Zugriff darauf thematisieren. Metakognition ist folglich *Denken über Denken*.³ Dabei handelt es sich um planende, steuernde und kontrollierende Vorgänge. Solche Prozesse laufen allerdings in aller Regel eher unbemerkt, unreflektiert, also *latent* ab; ein wenig befriedigender Befund angesichts der Tatsache, dass gerade diese metakognitiven Zugriffe die wichtigsten und den Erfolg der Problemlösung in höchstem Maß beeinflussenden Prozesse darstellen. Diese theoretisch gut belegten Einsichten zur Wirkung von Metakognition lassen sich fruchtbringend für die praktische Arbeit nutzen, wenn Teilnehmende ausdrücklich dazu angehalten werden, ihre *kognitiven* Prozesse, die sie zur konkreten Problemlösung einsetzen, permanent und bewusst, sozusagen aus der Vogelperspektive anzuschauen, um sie zu planen, zu steuern und vor allem zu kontrollieren, also *metakognitiv* zu begleiten.

Mit einem bloßen Appell in diese Richtung ist es aber nicht getan. Lernende müssen sich Techniken aneignen können, die ihnen dazu verhelfen, diese metakognitiven Zugriffe bei jeder Art von Problemlösung zu aktivieren. KLASSIK hat daher ein *metakognitives Training* entwickelt, das die Techniken der Selbstbefragung, des paarweisen Problemlösens, des Lerntagebuchs, des Portfolios und der Variation von Lösungsqualität vermittelt.⁴ Diese Techniken werden während der Kursarbeit an jedem der dort behandelten problemhaltigen Inhalte permanent von den Teilnehmenden eingeübt und angewandt.

Zur Erhöhung ihrer Wirksamkeit geschieht das meist in Form lauten Denkens. Dadurch ist ein hoher Grad an Explizitheit gegeben. Alle Teilnehmenden können genau verfolgen, wie der jeweils andere das Problem

angeht, den Zugriff mit den eigenen Denkstrategien vergleichen und so ein hohes Maß an Reflexivität und Kontrolle über sie erlangen.

Wie sichert man ab, dass ausmachbare Veränderungen auch tatsächlich auf den metakognitiven Techniken beruhen?

Um diese Frage zu klären, haben wir mit Versuchs- und Vergleichsgruppen gearbeitet und deren Leistungen sowohl in einer Anfangs- als auch in einer Enderhebung erfasst.

Es leuchtet ein, dass zunächst einmal der gegebene Leistungsstand bei allen in das Projekt eingebundenen Teilnehmenden ermittelt werden muss. So hält man den Ausgangspunkt zu Kursbeginn fest. Anschließend wird in der Versuchsgruppe das *metakognitive Training* durchgeführt, während die Vergleichsgruppe keinerlei zusätzliches Training erhält. Das Lerngeschehen läuft dort so ab, wie es bislang üblich war. Am Ende der Kurse wird erneut der Leistungsstand in beiden Gruppierungen erfasst. Im Vergleich von Anfangs- zu Enderhebung lassen sich nun Veränderungen feststellen. Meist liegen bei beiden Gruppen die erreichten Leistungen in der Enderhebung über denen der Anfangserhebung, schließlich ist ja in beiden Fällen ein Lernprozess in Gang gesetzt worden. KLASSIK geht von der Hypothese aus, dass die Endleistung in der Versuchsgruppe deutlich höher als die in der Vergleichsgruppe sein muss, und zwar als Folge des metakognitiven Trainings. Um dieses Training als ausschlaggebenden Faktor für die Erklärung des erwarteten Leistungsunterschiedes identifizieren zu können, muss man davon ausgehen, dass – über alle Kurse und Einrichtungen gesehen – die Lernbedingungen in etwa gleich sind. Lediglich in einem Punkt unterscheiden sich beide fundamental: darin, dass die Versuchsgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe dieses spezifisch akzentuierte Training erhalten hat.

Um abzuklären, dass sich die Teilnehmenden in beiden Gruppierungen zu Anfang im Durchschnitt auf gleichem

Leistungslevel befanden, wird zu Beginn der Arbeit in den Kursen in beiden Gruppen ein Intelligenztest⁵ eingesetzt. Der LSP 50+ ist speziell für Ältere entwickelt und deckt in seiner von uns eingesetzten Kurzform die wichtigsten Dimensionen von Intelligenz ab: *Sprachverständnis, räumliches Erfassen, Erfassen von Gesetzmäßigkeiten*.

Um schließlich auch Aussagen über Haltungen und Einstellungen der Teilnehmenden zu den in diesem Kontext relevanten Aspekten zu erhalten, wurde zusätzlich eine schriftliche Befragung durchgeführt. Sie zielt darauf ab, Motive der Teilnehmenden zum Besuch der Kurse abzuklären und Einsichten in ihre Lern- und Attribuierungsmuster sowie in ihre Sicht auf das eigene Alter zu erhalten.

Zu den Ergebnissen der Eingangsbefragung

Die zu Beginn durchgeführte Leistungserhebung (BALL 1_A[nfang]) führte über alle Teilnehmenden hinweg zu folgendem Ergebnis (Abbildung 1):

Anteil	Leistungsniveau BALL 1_A[nfang]
3,63 %	Kein Niveau erreicht
16,06 %	Wiedererkennen
30,57 %	Algorithmen
40,63 %	Organisieren
8,81 %	Elaborieren

Abbildung 1: Eingangserhebung: Verteilung aller Teilnehmenden nach Leistungsniveaus über alle Aufgaben hinweg

Dabei haben sich, ähnlich wie im Intelligenztest, auch hier im Durchschnitt keine Verzerrungen zwischen Versuchs- und Vergleichsgruppe gezeigt.

Mit Blick auf die Verteilung stellt sich die weiter gehende Frage, ab welchem Niveau man von einer kompetenten Bewältigung problemhafter Situationen im Alltag sprechen kann.

Wir meinen, das sei ab Niveau 3 gegeben: Niveau 1 und 2 stellen zwar

Leistungsunterschiede zwischen Versuchs- und Vergleichsgruppe (BALL 1)

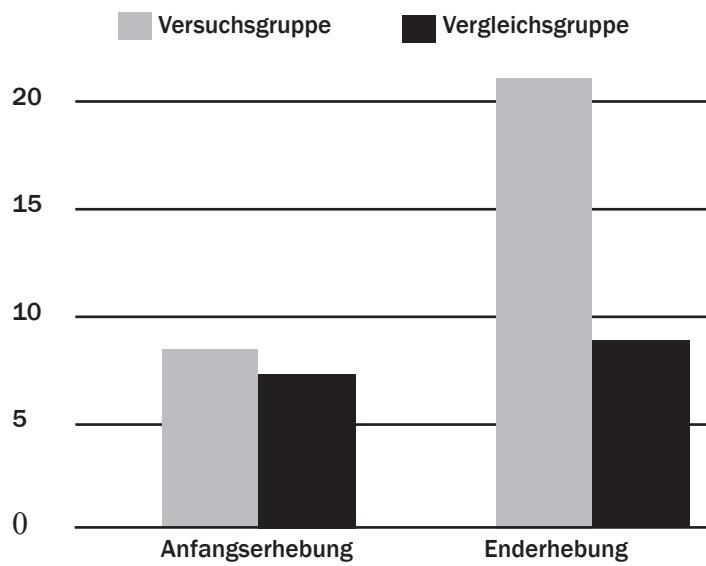


Abbildung 2: Ergebnis BALL 1 dargestellt in gewichteten Punkten entsprechend dem in jeder Gruppe erreichten mittleren Leistungsniveau

unerlässliche, aber letztlich doch lediglich rudimentäre Voraussetzungen dar. Beide haben eher instrumentelle Funktion, die dort zu verortenden Fähigkeiten sind »Werkzeuge« die man benutzt, um dann auf Niveau 3 und 4 zu den wesentlich komplexeren Leistungen einer Problemlösung weitergehen zu können.

Welche Unterschiede ergaben sich in der Enderhebung?

Hat sich also das metakognitive Training tatsächlich für die Versuchsgruppe ausgezahlt?

Die Antwort lautet eindeutig ja. Die Versuchsgruppe hat bei BALL 1_E[nde] im Durchschnitt ein signifikant höheres Leistungsniveau erreicht als die Vergleichsgruppe ($t_{114} = 2,63$; $p = .01$; $e = 0,5$). Das Leistungsniveau in der Versuchsgruppe liegt bei 3,1, das der Vergleichsgruppe bei 2,7 Punkten.

Diese Mittelwertdifferenz ist aus mehreren Gründen beachtenswert: Zum einen ist die Effektstärke (Bortz, Döring 2009) beträchtlich, es handelt sich mit $e = 0,5$ um einen *mittelstarken Effekt*.

Zudem hat die Versuchs- gegenüber der Vergleichsgruppe die entscheidende Niveauschanke überwunden, die zwischen Niveau 2 und 3 liegt. Man kann den damit verbundenen Unterschied veranschaulichen, indem man auf die Gewichtung der Punktzahlen verweist, die mit dem jeweiligen Leistungsgewinn verbunden sind: Bei der Vergleichsgruppe bedeutet das Durchschnittsergebnis eine Steigerung von 7,3 auf 9,1 gewichtete Punkte, bei der Versuchsgruppe dagegen von 8,5 auf 21,9 Punkte (siehe dazu Abb. 1).

Schließlich mussten wir feststellen, dass unter denjenigen Teilnehmenden aus der Vergleichsgruppe, die am Endtest nicht mehr teilgenommen haben, nahezu die Hälfte (46,7 %) zu Beginn nicht über Niveau 2 hinausgekommen war. Die Teilstichprobe war in dieser Gruppierung also leicht verzerrt, es fehlte ein beachtlicher Teil der Leistungsschwächeren. Dagegen blieben sie in der Versuchsgruppe, die

kaum Schwund zu verzeichnen hatte, praktisch alle »am BALL«. Durch diese Asymmetrie – Vergleichsgruppe mit nur noch wenigen, Versuchsgruppe mit nahezu allen Leistungsschwächeren – ist der Leistungsabstand zwischen beiden Gruppierungen in Wirklichkeit als vermutlich noch größer anzunehmen. Die Ermittlung der Ergebnisse und die Sichtung der Unterschiede zwischen Versuchs- und Vergleichsgruppe am Ende des Trainings ist Grundlage und Voraussetzung für alle weiterführenden Überlegungen und Analysen. Es stellt sich die Frage, wie sich das unterschiedliche Leistungsergebnis in beiden Gruppen erklären lässt. Genauer: Welche Größen nahmen entscheidenden Einfluss auf das Zustandekommen des Ergebnisses bei BALL 1_E?

Das umgangssprachlich gebrauchte Adjektiv »entscheidend« wird in der Statistik und empirischen Sozialforschung in zweierlei Hinsicht präzisiert: Entscheidend nimmt eine Größe dann Einfluss, wenn sie sich zunächst einmal als *signifikant* erweist und zum anderen im Ensemble der anderen signifikanten Größen ein *starkes Gewicht* hat, was über eine Regressionsanalyse geprüft wird. Unter theoretischen Gesichts-

punkten erweisen sich die Größen Intelligenzwert, Alter, Schulbildung sowie metakognitive Orientierungen als hinreichend plausibel, um das Zustandekommen der bei BALL erzielten Leistung zu erklären. Von diesen hypothetisch als erkläzungshaltig angenommenen Größen her erwiesen sich beim Anfangstest (BALL1_A) aber nur die Faktoren *Intelligenz* sowie *metakognitive Kontrollhaltung* und Neigung zu vorschnellem *Aufgeben bei auftretenden Schwierigkeiten (abruptive metakognitive Haltung)* als signifikant. Bemerkenswert daran ist insbesondere, dass die üblicherweise zur Erklärung von Leistung herangezogenen Größen Alter und Schulbildung *keinen* nachweisbaren Effekt auf das Ergebnis haben.

Deutlich verändert stellt sich die Sachlage nach den Enderhebungen dar. Von den eben genannten Größen determiniert in der *Vergleichsgruppe* allein *Intelligenz* weiterhin den Lernerfolg.

Grafisch dargestellt ergibt sich folgendes Bild (die nicht signifikanten und folglich weiter nicht zu beachtenden Größen sind in Abb. 3 und 4 mit *n.s.* bezeichnet):

Einflussgrößen auf BALL 1_E – Vergleichsgruppe

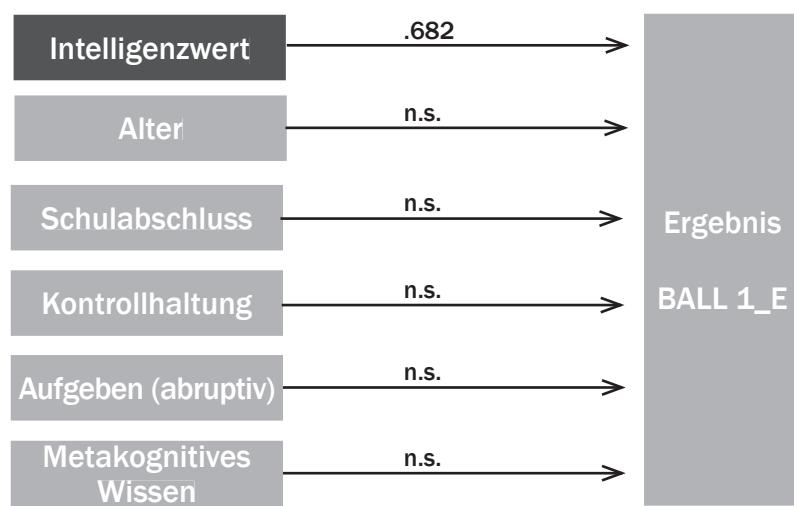


Abbildung 3: Einflussgrößen zur Erklärung der Leistung beim Endtest (BALL 1_E) – Vergleichsgruppe

Einflussgrößen auf BALL 1_E – Versuchsgruppe

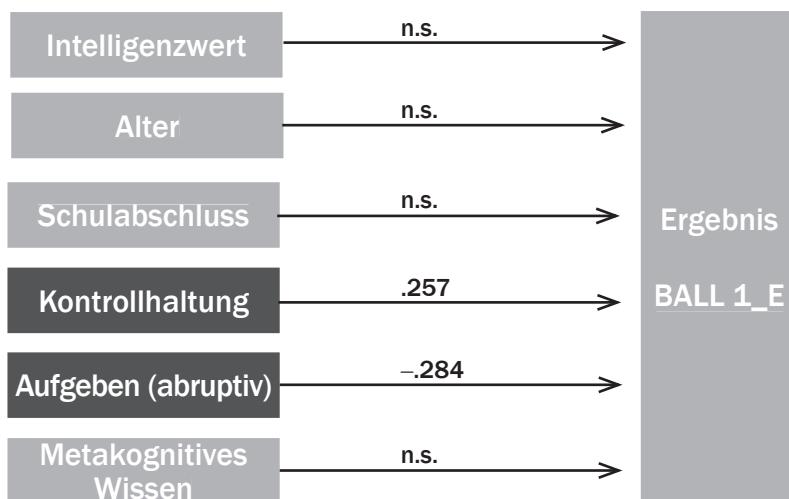


Abbildung 4: Einflussgrößen zur Erklärung der Leistung beim Endtest (BALL 1_E) – Versuchsgruppe

Damit bleibt für diese Gruppierung eine bis heute in der Kognitionsforschung weitgehend so gesehene simple Grundgleichung weiter wirksam: Wer von Haus aus hohe Intelligenzwerte mitbringt, erzielt gute Ergebnisse. Wer aber intelligenzmäßig weniger gut ausgestattet ist, kommt kaum von seinen schwachen Resultaten weg.

Und diesen Determinismus mit durchdachten Maßnahmen außer Kraft zu setzen, ist in der *Versuchsgruppe* tatsächlich gelungen: Der zu Resignation Anlass gebende Zusammenhang zwischen gegebener Intelligenz und davon abhängiger Leistung konnte aufgebrochen werden (Abb. 4).

Das metakognitive Training hat dazu geführt, dass sich die Teilnehmenden Zugriffsweisen und Haltungen haben aneignen können, die die (negativ) determinierende Kraft der Intelligenz relativiert. An ihrer Stelle sind es jetzt *metakognitive Orientierungen*, die entscheidenden Einfluss auf das Zustandekommen des Leistungsergebnisses erlangt haben: *metakognitive Kontrollhaltung* mit einem Gewicht von 0,26 sowie *vorschnelles Aufgeben (abruptive metakognitive Haltung)* mit dem Gewicht -0,28. Hier ist das Minuszeichen zu beachten. Es zeigt

an, dass dieser Faktor mindernden Einfluss auf das Leistungsergebnis hat, abruptive Haltungen somit das Ergebnis bei BALL1_E senken. Aber: Da das Training genau darauf abzielt, Teilnehmenden in der Beherrschung entsprechender metakognitiver Techniken und Strategien Erfolg zuversicht zu geben⁶, vermindert es in gleichem Maß negative (abruptive) Einstellungen, wie es positive (Kontrollorientierungen) aufbaut.

Generell lässt sich sagen: Ein metakognitives Training – hier älterer Lerner – bricht die begrenzende Kraft weniger gut entwickelter Intelligenz. Es bietet zum Ausgleich dieses häufig als determinierend gesehenen Defizits Instrumente an (metakognitive Techniken und Strategien), die sich Lernende gezielt aneignen, die sie ausbauen und optimieren können. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, ihre Lernerfolge trotz suboptimaler Grundausstattung zu steigern. Über den gezielten Einsatz der ihnen nach dem Training zur Verfügung stehenden Strategien eröffnete sich einem beträchtlichen Teil der Teilnehmenden an KLASSIK diese Möglichkeit. Darüber hinaus erlaubt die gestufte Konstruktion der Aufgaben eine adressatengerechte Binnendifferenzierung in den Kursen:

Deren Arbeitsphasen können so gestaltet werden, dass Lernschwächere nicht überfordert, aber – was ebenfalls häufig und mit negativen Konsequenzen geschieht – Lernstärkere nicht unterfordert werden.

ANMERKUNGEN

- 1 Spitzer 2007.
- 2 Vgl dazu auch Backes, Clemens 2008, S. 58 ff; Pasero 2007, S. 352 ff.
- 3 Vgl. Kaiser, Kaiser 2006.
- 4 McCindle, Christensen 1995.
- 5 Sturm et al. 1993.
- 6 Vgl Kaiser, Kaiser 2011, S. 17.

LITERATUR

- Backes, G. M.; Clemens, W. (2008): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. 3. Aufl. Weinheim und München.
- Bortz, J.; Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Bielefeld.
- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2011): Lernerfolg durch Metakognition. Über welche formalen Kompetenzen muss ein Lerner verfügen. In: Weiterbildung, Jg. 22, H. 3, S. 14–17.
- Kaiser, R.; Kaiser, A. (2006): Denken trainieren – Lernen optimieren. 2. Aufl. Augsburg.
- McCindle, A. R.; Christensen, C. A. (1995): The Impact of learning Journals on Metacognitive and Cognitive Processes and Learning Performance. In: Learning and Instruction, Jg. 5, S. 167–185.
- Pasero, U. (2007): Altern: Zur Individualisierung eines demografischen Phänomens. In: Pasero, U.; Backes, G. M.; Schroeter, K. R. (Hg.): Altern in Gesellschaft. Ageing – Diversity – Inclusion. Wiesbaden, S. 345–355.
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin/Heidelberg.
- Sturm, W.; Willmes, K.; Horn, W. (1993): Leistungsprüfsystem für 50-90jährige (LPS 50+). Göttingen.

Denk-Werkzeuge

Projektstudie KLASSIK

Oft scheitert das Lernen Erwachsener nicht an mangelnder Intelligenz oder fehlendem Fleiß. Es fehlen vielmehr geeignete Denk-Werkzeuge, die helfen, komplexe Informationen zu verstehen und Probleme zu lösen. Der vorliegende Band beschreibt Ansatz, Verlauf und Ergebnisse der umfangreichen Projektstudie KLASSIK („Kognitive Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz“). An ihr haben 350 ältere Menschen zwischen 50 und 90 Jahren teilgenommen. Das BMBF-geförderte Projekt konnte zeigen, dass der gezielte Einsatz leicht erlernbarer metakognitiver Techniken hervorragend geeignet ist, die Denkfähigkeit zu erhöhen und Lernbarrieren zu überwinden. Davon profitieren insbesondere lernschwächere Adressaten.

Die Herausgeber:

Arnim Kaiser ist Professor für allg. Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München.

Ruth Kaiser ist freie Wissenschaftsjournalistin.

Reinhard Hohmann ist Referent bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).



Arnim Kaiser, Ruth Kaiser,
Reinhard Hohmann (Hg.)

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit

Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK

EB Buch, 32

2012, ca. 350 S., ca. 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4965-6

ISBN E-Book 978-3-7639-4966-3

Best.-Nr. 6004246

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



Gerlinde Gregori, Aleksander Pavkovic, Margrita Appelhans

Inklusive Bildung, die sich an Bedürfnissen orientiert

Erwachsenenbildung auch für blinde und sehbehinderte Menschen

In ihrer Selbstdarstellung schreibt die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: »In ihren bildungspolitischen Grundsätzen versteht die KBE die Erwachsenenbildung als ganzheitliche, wertorientierte und integrierte Bildung, die zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben befähigt, orientiert an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Menschen« (www.kbe-bonn.de).

Genau dasselbe Ziel verfolgt auch das Deutsche Katholische Blindenwerk e.V. mit seinen Angeboten im Bereich Erwachsenenbildung. Schließlich geht es nur darum, diese so zu planen, dass sie ohne Barrieren wahrgenommen werden können. Informationen, Materialien, Präsentationen werden so gestaltet, dass blinde und sehbehinderte Menschen den gleichen Zugang haben wie die sehenden Teilnehmenden einer Veranstaltung – denn Letztere gibt es selbstverständlich auch. Sie sind nicht nur Begleiter/-innen, sie nehmen die Angebote auch wahr, um sich zu orientieren, sich zu qualifizieren und sich auszutauschen.

Viele Angebote öffnen wir bewusst für Interessierte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, sodass wir Teilnehmende aus Österreich, Südtirol, der Schweiz und Deutschland ansprechen und zu einem freundschaftlichen Miteinander anregen. Einige Angebote sind sogar Früchte der jahrzehntelangen Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft der katholischen Blindenvereinigungen im deutschen Sprachraum.

»Orientiert an der Lebenswelt«

Ein Beispiel dafür sind die Internationale Begegnungswoche für Jugendliche und junge Erwachsene und die Internationale Begegnungswoche für Erwachsene mittleren Alters – die eine seit gut 20 Jahren eine gefragte Veranstaltung, die andere seit 10 Jahren. Diese Begegnungen sind geprägt durch ihr jeweiliges Wochenthema, das in mehreren Arbeitseinheiten erschlossen wird – methodisch vielfältig und darauf bedacht, dass alle Teilnehmer mit ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen berücksichtigt werden. Das Rahmenprogramm vermittelt bei Ausflügen Eindrücke aus Natur und Kultur der Region des Veranstaltungsortes. Gelegenheiten zum Austausch, zum gemeinsamen Genießen der Freizeit und religiöse Angebote runden das Programm ab. Und wir erleben, dass nicht nur die sehgeschädigten Teilnehmer großen Wert aufs Wiederkommen legen, sondern auch viele sehende planen die Begegnungswoche fest in ihren Jahreskalender ein. Die Erfahrung, dass diese Wochen davon leben, dass jeder zum Gelingen beitragen kann und hier ein geschützter Raum entsteht, in dem gemeinsam gelernt, gelacht und geweint werden kann, tut allen gut.

2011 hat das Thema »Farbenfrohe Vielfalt« die Teilnehmer der Woche für das mittlere Alter zunächst vertraut gemacht mit dem Prozess der Farbwahrnehmung, mit der Qualität und Energie unterschiedlicher Farben; ein reizvoller Anlass, dass Blindgeborene, später Erblindete, Sehbehinderte und Sehende über die Bedeutung

von Farben ins Gespräch kamen. Es lud aber auch dazu ein, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie reich unser Leben durch seine Buntheit wird, die uns gleichzeitig aber auch zur Herausforderung und zur Grenzerfahrung werden kann. Der Besuch in einem Kinderdorf, in dem viel Wert auf Begegnung und Überwindung von Fremdheit sowie auf die Entwicklung persönlicher Perspektiven gelegt wird, war eine anschauliche Konkretisierung des Wochenthemas.

»Selbstständiges Urteil und eigenverantwortliches Handeln«

Im Programm vieler katholischer Bildungshäuser findet man seit Jahren Seminare, die das Enneagramm vermitteln – ein Typenmodell, das menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen beschreibt, fein differenziert in neun Grundmuster. Es werden Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten benannt. Es ist als Überlieferung in der psychologischen, seelsorgerlichen, geistlich-geistigen Begleitung von Menschen entstanden, und es soll Menschen helfen, sich und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Der Ökumenische Arbeitskreis Enneagramm e.V. (ÖAE) hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine verantwortliche Arbeit mit dem Enneagramm auf christlicher Grundlage zu fördern und zu vertiefen. Er bietet auch seit 2003 Ausbildungen für Enneagrammtrainer an. Mit dieser Qualifikation, die ich als blinde Absolventin erworben habe, wurde es mir möglich, diese

sehr interessante Bildungsarbeit auch in Seminaren anzubieten, bei denen die Teilnahme blinder und sehbehinderter Menschen ohne Probleme möglich ist. Bei der Vorbereitung und Durchführung eines solchen Seminars ist es nur wichtig, die erforderlichen Materialien wie Texte und Grafiken den Bedürfnissen jedes Teilnehmers entsprechend zu erstellen und anzubieten. Das kann konkret bedeuten, die Arbeitsblätter in Blindenschrift, in Großdruck, in Normaldruck und als Hörmedium auf den Tisch zu legen. Eine Grafik muss taktil erschlossen werden können, nicht umsetzbare Bilder verbalisiert werden. Ist das gewährleistet, können alle Teilnehmer tatsächlich am Kurs teilnehmen und die Inhalte für sich erarbeiten.

Mit ein paar hilfreichen Hinweisen und Assistenz beim Erstellen der Textblätter war es für Gastreferenten in den vergangenen Jahren auch gut möglich, ihre Spezialthemen in die beiden laufenden Enneagrammgruppen (die inzwischen zu Weggemeinschaften geworden sind) einzubringen und zur Diskussion zu stellen – eine Erfahrung, die auch in Enneagrammkreisen nicht häufig zu machen ist. Durch das gewachsene Interesse ist auch die Zahl der für Sehgeschädigte umgesetzten Bücher zum Enneagramm recht ansehnlich – teils als Hörbuch, teils in Blindenschrift; ausleihbar in der Blindenbibliothek der Schweizerischen Caritasaktion der Blinden (CAB).

Literaturversorgung als Beitrag zur Inklusion

Wenn auf dem deutschsprachigen Buchmarkt 100.000 Neuerscheinungen jährlich zu verzeichnen sind und davon nur ungefähr 2.000, also etwa 2 %, als Hörbuch und weniger als 1 % in Brailleschrift erscheinen, dann wird schnell erkennbar, wie groß der Abstand zwischen der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention und der heutigen Wirklichkeit auch auf diesem Gebiet immer noch ist. Das Ziel wäre erreicht, wenn jedes

Buch zeitgleich in Formaten auf den Markt käme, die für alle wahrnehmbar sind. Ob dieser Idealzustand jemals vollständig realisiert sein wird, ist aus verschiedenen Gründen, vor allem finanzieller Art, durchaus fraglich. Möglichst nahe sollten wir dem Ziel aber kommen und dafür arbeiten.

Das Deutsche Katholische Blindenwerk wirkt bei der Umsetzung dieses Ziels tatkräftig mit, indem es seit mehreren Jahrzehnten einen Blindenschrift-Verlag sowie eine Bibliothek für Braille- und Hörbücher betreibt. Der Blindenschrift-Verlag in Paderborn ist inzwischen der einzige noch verbliebene deutsche Verlag mit christlichem Schwerpunkt. Zusammen mit der Deutschen Katholischen Blindenbücherei Bonn sorgt er dafür, dass blinde und sehbehinderte Menschen auch mit religiöser Sach- und Fachliteratur sowie Belletristik möglichst gut versorgt sind. Bei technischen Innovationen wie dem digitalen Buchstandard DAISY, der bisher vor allem für Hörbücher genutzt wird, sind diese beiden Medienzentren seit Jahren an vorderster Stelle vertreten.

Was sagt und schreibt unser Papst, und wie reagieren Theologie, inner- und außerkirchliche Öffentlichkeit? Welche Erzählungen eignen sich am besten für die Gestaltung einer ansprechenden adventlichen Feierstunde? Wie komme ich an die Klassenlektüre für mein sehbehindertes oder blindes Kind? Mit solchen oder anderen Fragen aus dem Literaturbereich sind Ratsuchende in Paderborn oder Bonn stets an der richtigen Adresse. Neuproduktionen werden professionell und möglichst zügig erledigt. Durch die Vernetzung mit anderen Verlagen und Bibliotheken für Blinde und Sehbehinderte im deutschen Sprachraum wächst der Bestand an zugänglicher Literatur aller Art stetig. Und so kommen wir auch und gerade durch das besondere inhaltliche Profil und die stets große Innovationsbereitschaft der beiden Zentraleinrichtungen des Deutschen Katholischen Blindenwerks dem Ziel einer Literaturvollversorgung ein Stück weit näher.

Voraussetzungen schaffen

Ob Blindenapostolat Österreich und Südtirol, die Schweizerische Caritasaktion der Blinden oder das Deutsche Katholische Blindenwerk: Die Strukturen sind unterschiedlich, die Organisationsform und die Gegebenheiten in den Ländern/Diözesen verschieden – doch unser Anliegen bleibt gleich: die Hilfe zur Selbsthilfe. Als blinde, sehbehinderte Menschen – oft in Kooperation mit diözesanen Seelsorgestellen – versuchen wir über viele Jahrzehnte hinweg, Bedingungen zu schaffen, damit Beheimatung in den örtlichen Pfarreien (wieder) möglich sein kann. Dazu gehören u.a. die Zugänglichkeit von Literatur oder »exklusive« Veranstaltungen.

Beispiel Liturgie-Werkstatt

Wissen vermitteln, Hintergründe erschließen, Kreativität einsetzen, blindenspezifische Belange berücksichtigen – gestalten, erleben, feiern: Dies waren die Überlegungen zur ersten Liturgie-Werkstatt 1999. Dieser Tage haben wir die 13. Woche durchgeführt. Die Themen haben im Laufe der Jahre gewechselt und auch manche Teilnehmende. Gleich geblieben ist der Wunsch nach liturgiewissenschaftlichen Beiträgen, nach praktischen Hilfen und die gemeinsame Feier verschiedener Gottesdienste. Hierbei gilt es, Strukturen und Freiräume, Raum und Musik, Handlung und Symbole erlebbar einzusetzen. Gleichberechtigt agieren die Teilnehmenden. Das Lektionar in Blindenschrift (für die Sonntage ABC) oder das Kantorale oder das »Gotteslob« oder andere »umgesetzte« Texte machen es möglich. Bei unserer ersten Werkstatt meinte eine Teilnehmerin (sehend, Lektorin, Kommunionhelferin): »Dies ist die erste Veranstaltung, an der ich gleichberechtigt mit meinem Mann (blind, Organist und Kantor in der Heimatpfarrei) teilnehmen kann. Sonst bin ich nur die Begleitung ...«

Motivieren und befähigen, einen regelmäßigen liturgischen Dienst zu übernehmen, möchten wir mit dem Angebot ebenso wie zur Vorbereitung und/oder Leitung einer liturgischen Feier bei unseren Veranstaltungen im Rahmen der kath. Blindenarbeit.

Es ist möglich, wenn Voraussetzungen geschaffen sind: Texte in Blindenschrift oder Großdruck zur Verfügung stehen, Noten übertragen werden, gottesdienstliche Räume erschlossen werden, helfende Hände zur Verfügung sind – einfach viele kleine Bar-

rrieren im Voraus abgebaut sind ... Viel Zeit investiere ich daher nach wie vor in die Vorbereitung und Materialerstellung einer Veranstaltung ebenso wie in meinen Leitungsdienst einer Wort-Gottes-Feier in der heimischen Seelsorgeeinheit. Gerade in der Feier des Glaubens scheint mir das Bildwort des Korintherbriefes zuzutreffen: ein Leib und viele Glieder, schwache und starke – die alle einander brauchen.

Adressen

Deutsches Katholisches Blindenwerk e.V., Graurheindorfer Straße 151a, 53117 Bonn, Tel.: (0228)5594912, E-Mail.: info@dkbw-bonn.de, www.blindenwerk.de

Deutsche Katholische Blindenbücherei, Graurheindorfer Straße 151a, 53117 Bonn, Tel.: 0228-55949-0, E-Mail.: info@blindenbuechereibonn.de Blindenschriftverlag und -druckerei »Pauline von Mallinckrodt«, Andreasstraße 20, 33098 Paderborn, Tel.: (05251)68888-0, E-Mail: info@paderbraille.de

Die Autor/-innen sind Mitarbeitende beim Deutschen Katholischen Blindenwerk e.V.

Stefan Dreeßen

»Sport und Behinderung« – ein inklusives Wochenende

Ein Projekt der Behindertenseelsorge im Bistum Speyer

»Spielend das Leben gewinnen«, so lautete die Überschrift zum Wochenende der Behindertenseelsorge im Bistum Speyer, das im Frühjahr dieses Jahres in der Bildungsstätte Heilsbach/Schönau in der schönen Pfalz (Nähe der deutsch-französischen Grenze) stattfand. Eingeladen hatte ich als Referent, der in der Behindertenseelsorge mit und für Menschen mit einer körperlichen Behinderung arbeitet. Das Thema »Sport und Behinderung« stand bei mir schon lange auf dem Programm. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie wichtig Sport für das geistige und körperliche Befinden ist, aber auch einen sehr sozialen und therapeutischen Sinn erfüllt. Seitdem ich selbst durch eine Erkrankung seit vielen Jahren im Rollstuhl sitze (»gefesselt bin ich an den Rollstuhl nicht!«), habe ich durch Freunde die positiven Seiten des Rollstuhlsports entdeckt. Angefangen vom traditionellen Rollstuhlbasketball über Bogenschießen, Schwimmen bis hin zum Tischtennis

habe ich in der Rehaklinik vieles durchtesten können. Privat kamen dann noch Monoskifahren und Rollstuhltanzen (z.T. im Verein), -tennis und -badminton hinzu. Sport hatte mich schon in der Schule begeistert, und trotz Behinderung wollte ich diesen nicht aufgeben. An die Grenzen gehen, sich fair im Spiel mit dem Gegenüber messen, an sich arbeiten, sich über Siege freuen, aber auch Niederlagen einstecken können, das sind Erfahrungen, die jeder Mensch in seinem Leben machen sollte und die prägend für das weitere Leben sein können.

Außerdem empfinde ich Sport als wunderbaren Ausgleich zum Berufsalltag. Im Rückblick gab es auch viele Sportarten, die eindeutig einen *inklusiven* Charakter hatten und haben. Hier seien nur die »gemischten« Versuche im Doppel beim Rollstuhlbadminton und -tennis zu erwähnen, bei denen nur ein/eine Fußgänger/in und ein/eine Rollstuhlfahrer/in zusammen-

spielen. Am auffälligsten ist es beim Rollstuhltanzen. Hier gibt es das so genannte »Kombitanzen« (Fußgänger/in und Rollstuhlfahrer/in).

Beim Rollstuhlbasketball dürfen sich bis zu zwei Fußgänger/innen an der Mannschaft beteiligen.

Der wirklich spannendste und *inklusivste* Sport ist und bleibt Tischtennis. Er ermöglicht alle Variationen. Das Spiel »Rollstuhlfahrer/in gegen Rollstuhlfahrer/in« oder zwei (gemischte) Doppel gegeneinander. Am besten gefällt mir das Spiel »Rollstuhlfahrer/in gegen Fußgänger/in«. Bei normalen Tischtennisfähigkeiten gibt es meistens eine spannende Partie auf Augenhöhe. Aus der Erfahrung als langjähriger Jugendreferent beim Bund der deutschen katholischen Jugend (BDKJ) weiß ich, wie überrascht Menschen ohne Behinderung sind, einen Tischtennisgegner zu erleben, der ihnen ihre Grenzen aufzeigt.

Paralympics-Sieger Rainer Schmidt

Mein Traum war es schon seit Jahren, den Paralympics-Sieger im Tischtennis und evangelischen Pfarrer, Rainer Schmidt, für das Wochenende zu gewinnen. Und endlich hatte es geklappt. Er war bereit zu kommen, einen Workshop zu machen und ebenso sein Buch »Spielend das Leben gewinnen – was Menschen stark macht!« auszugsweise vorzustellen. Mit dabei war noch Gunter Straub, Tischtennis-Übungsleiter mit der Berechtigung der Abnahme des Tischtennis-Sportabzeichens. Neben den Referenten waren zahlreiche Menschen mit körperlicher Behinderung, unter ihnen viele Rollstuhlfahrer/innen, ihre Partner/innen, ihre Freund/innen und auch Helfer/innen gekommen. So kamen wir auf eine Teilnehmerzahl von 18 Personen.

Nach der traditionellen Vorstellungsrunde am Freitag stand der Samstag voll und ganz im Zeichen des Sports. In drei verschiedenen Workshops durften sich alle Teilnehmer/innen betätigen. Am einfachsten war es noch beim »Hallen-Kegeln« – eindeutig eine »inklusive Sportart«. Fußgänger/innen und »Menschen mit Behinderung« haben die gleichen Möglichkeiten. Mit dem Ball müssen Kegel umgeworfen werden. Auch für schwerer behinderte Menschen konnte die Zielstrecke verkürzt werden. Es wurden ihnen so unerwartete Erfolgsergebnisse ermöglicht.

Umdenken des Referenten

Viel schwerer ging es bei der Erlangung des *Tischtennis-Sportabzeichens* zu. Dienten die Workshops am Samstagmorgen noch als Übungsfeld, wurde es am Nachmittag ernst. Hier mussten verschiedene Übungen erfüllt werden. Der Übungsleiter Gunter Straub benötigte hier eine Menge Kreativität und Einfühlungsvermögen, um allen (Fußgänger/innen und Rollstuhlfahrer/innen) die Möglichkeit zu geben, sich den vorgeschriebenen Aufgaben zu stellen. Dabei war er in der Lage, die

Übungen kurzerhand zu verändern und individuell anzupassen.

Hier nur zwei kleine Beispiele: Normalerweise wurde das Tippen des Tischtennisballs auf dem Schläger für eine gewisse Zeit gefordert. Für einige Menschen mit Behinderung hieß es dann nur noch »Ball auf dem Schläger balancieren«. Einem E-Rollstuhlfahrer war es nicht möglich, das Zusammenspiel beider Arme zu koordinieren, um Aufschläge möglich zu machen. Allerdings gelang es ihm, einen Ball, der ihm zugespielt wurde, immer öfter zu treffen.

Der Tag erlangte seinen Höhepunkt durch die Vorstellung des Buches »Spielend das Leben gewinnen« und einen Schaukampf zwischen Handprothesenträger Rainer Schmidt und dem »nicht behinderten« Gunter Straub, den Straub knapp für sich entschied.

Fazit

»Inklusive Erwachsenenbildung«, hier im Bereich »Sport und Behinderung« exemplarisch vorgeführt, erfordert ein *dauerhaftes Hinterfragen*: »Ist diese Übung oder diese Aufgabe für alle, also auch für Menschen mit Behinderung, erfüllbar? Wenn nicht, wie ist diese Übung zu verändern, damit sie meinem Gegenüber auf den Leib geschnitten und so erfüllbar ist?« Dazu bedarf es *wachsamer Augen*: Wo sind seine individuellen Stärken und Schwächen? Und als letzter Punkt: Wie kann ich die *Stärken fördern/fordern*, damit mein Gegenüber an seine *persönlichen Grenzen* geht – und nicht weiter? Grenzerfahrungen sind wichtig! Sie bringen uns voran, holen uns heraus aus der Erstarrung und setzen neue Energien frei.

LITERATUR

Schmidt, R. (2008): Spielend das Leben gewinnen – was Menschen stark macht. Gütersloh.

Stefan Dreeßen ist Referent in der Behindertenseelsorge im Bistum Speyer.



EinBlick | Ordnung halten

Foto: Sommer

Claudia Hausberger

Politik leicht verständlich gemacht

Ein Praxisbeispiel integrativer Erwachsenenbildung
des Kreisbildungswerkes Mühldorf

Als Leiterin des Arbeitskreises Behinderung – Bildung – Integration des Katholischen Kreisbildungswerkes Mühldorf am Inn e.V. und Behinderungsbeauftragte des Landkreises Mühldorf am Inn wurde ich gefragt, ob ich bereit wäre, einen integrativen Kurs für das Programm der Integrativen Erwachsenenbildung zu übernehmen. Gewünscht war etwas in Richtung Geschichte oder Politik. Da das Themenfeld Politik bisher nicht abgedeckt war, haben wir den Kurs »Politik – leicht verständlich erklärt« für fünf Doppelstunden angeboten. Das Programm der Integrativen Erwachsenenbildung wird sowohl in unseren Einrichtungen für Menschen mit Behinderung verteilt als auch im offiziellen Kursprogramm des Kreisbildungswerkes angeboten. Die Teilnehmenden setzen sich aus Bewohnern von Einrichtungen aus dem Landkreis, aber auch der gesamten Landkreisbevölkerung zusammen. Als Kosten für die Teilnehmenden waren 15 Euro angesetzt, als Treffpunkt war das Begegnungszentrum in unserer größten Behinderteneinrichtung

im Landkreis, die Stiftung Ecksberg, vorgesehen. Die Uhrzeit wurde so gewählt, dass Werkstattarbeiter der Stiftung nach der Arbeit und vor dem Abendessen den Kurs besuchen konnten. Für den Kurs haben sich dann sechs Teilnehmer zwischen 19 und 66 Jahren gefunden, mit unterschiedlichen Behinderungsarten. Interessant war, dass alle Teilnehmer männlich waren. Leider haben sich keine Teilnehmende angemeldet, die nicht dem Kreis der Menschen mit Behinderung zuzurechnen waren. Dies kann zum einen daran liegen, dass viele das Thema Politik mittlerweile abgeschrieben haben, nach dem Motto »Man kann ja eh nix ändern«. Es kann aber auch daran liegen, dass für viele Berufstätige 16.30 Uhr Seminarbeginn eine schwer einzuhaltende Uhrzeit ist. Für Teilnehmende aus der Stiftung Ecksberg wäre eine andere Uhrzeit jedoch schwierig einzuhalten gewesen. Die Konsequenz, dass hier nur Bewohner der Behinderteneinrichtungen mitgemacht haben, war, dass sich ihr Wissen stark auf Kenntnisse aus dem

Radio und Fernsehen, weniger aus eigener Erfahrung bezogen haben. Da für mich als Seminarleiterin nicht klar war, ob alle meine Teilnehmer wirklich auch lesen konnten, wurden die Powerpoint-Unterlagen mit einer Vielzahl von Bildern aufbereitet. Klar war auch nicht, mit welchen Vorkenntnissen die einzelnen Teilnehmer kommen würden.

Kaum Zeitungsnutzung

Der erste Kursnachmittag war als Kennenlernen und mit einer Art Bestandsaufnahme angesetzt. Die Teilnehmer verfügten über ein sehr großes Wissen, allerdings nur über Personen und Vorkommnisse, die aus Funk und Fernsehen zu entnehmen waren. Alle Informationen, die man über Printmedien bekommt, waren nur sehr mäßig vorhanden, was daher kommt, dass die Teilnehmer wenig bis gar keine Zeitung lesen, sehr wohl aber Nachrichten und Politsendungen im Radio bzw. Fernsehen mitverfolgten.

In dem durchgeführten Rollenspiel, in dem sich jeder Teilnehmer mit einem Politiker identifizieren musste, stellte sich heraus, dass hier Bundespolitiker lieber als Identifikationsfiguren genommen wurden als Landes- oder Kommunalpolitiker.

Ab dem zweiten Treffen waren die ein- bis zwei Stunden so aufgeteilt, dass es zuerst eine Wiederholung des letzten Treffens gab, dann die Besprechung der aufgegebenen Hausaufgabe, ein theoretischer Teil mit vielen Auflockerungen (Bilder, Musik etc.) und das Stellen der Hausaufgabe, wie



Ein Teil der Kursteilnehmer mit dem Landrat Georg Huber beim Besuch im Landratsamt Mühldorf am Inn.

z. B. welche Länder, die EU Mitglieder sind, den Euro noch nicht eingeführt haben.

Der zweite Kurstag hatte zwei Themen: Die Grundlagen unserer Demokratie (Gewaltenteilung, Föderalismus etc.) und die Aufgaben der EU: Neben den EU-Mitgliedsländern, den Euro-Ländern, den Aufgaben der europäischen Einrichtungen wurde auch die Europahymne zur Auflockerung besprochen. Auch der dritte Kurstag begann mit einer Hymne, mit der Deutschlandhymne. Diese war den meisten vom Fußball her bekannt. Hochinteressant für die Gruppe war der historische Rückblick, wie sich die Farben der Deutschlandfahne ergaben. Wir haben dann am Beispiel des örtlichen Bundestagsabgeordneten die Arbeit des Deutschen Bundestags erörtert. Dabei kamen auch die einzelnen Bundesminister, die Arbeit der Kanzlerin, aber auch des Bundesprä-

sidenten zur Sprache. Im zweiten Teil des Kurses wurde dann in ähnlicher Form die Arbeit des Bayerischen Landtages besprochen. Dass zur Zeit des Seminars der örtliche Landtagsabgeordnete vom Staatssekretär zum Minister erhoben wurde, machte den Punkt sehr spannend, da dies aus den Medien bekannt war.

Kommunale Parlamente, Bezirk, Kreis und Stadt waren Themen im vierten Kurstag. Auch hier konnten die Teilnehmer viel berichten, da sowohl der Landrat als auch der Bürgermeister vor Ort viel unterwegs sind und sie beide bereits vom Sehen kannten. Hier stellte es sich als schwer heraus, die Aufgabenzuteilung klar herauszustellen und zu vermitteln.

Als Highlight für die gesamte Gruppe konnte der letzte Tag gesehen werden. Ein Ausflug in das Landratsamt mit einem Besuch beim Landrat sowie die Besichtigung des Amtes stand auf der

Tagesordnung. Über eine Stunde informierte der Landrat über seine Arbeit im Landkreis Mühldorf. Die Kursteilnehmer hatten sich auch eine Vielzahl von Fragen überlegt, die sie den Landrat bei dieser Gelegenheit stellten. Im Anschluss an den Gesprächstermin wurden der Sitzungssaal und einige Büros des Amtes besichtigt.

Wichtig am Kurs, der doch viel theoretisches Wissen vermitteln sollte, waren die eingebauten praktischen Beispiele und auch die Aussicht, das Landratsamt und den Landrat persönlich kennenzulernen, d.h., etwas dazuzubekommen, was nicht alltäglich ist. Der Kurs fand so positive Resonanz, dass von allen Teilnehmern der Wunsch aufkam, ihn erneut im nächsten Kursprogramm anzubieten.

Claudia Hausberger ist Behindertenbeauftragte des Landkreises Mühldorf am Inn und Leiterin des Arbeitskreises BBI (Behinderung/Bildung/Integration) des Katholischen Kreisbildungswerkes am Inn.

Karlheinz H. Arndt

Brücken bauen in die Vergangenheit

Biografiearbeit als inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit und ohne Handicap

In der Biografiearbeit erinnern und betrachten wir unser vergangenes Leben, lernen daraus, gegenwärtige Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen, und bestimmen, welchen weiteren Weg wir in unserem Leben gehen wollen. Sie findet vor allem in Gruppen, je nach Person aber auch als Einzelarbeit statt.

Der Begriff *Biografie*, der aus dem Griechischen *bios* »Leben« und *gráphein* »schreiben, zeichnen, abilden, darstellen« stammt, bedeutet gemäß der Wortbedeutung die Lebensbeschreibung einer Person. Sie umfasst die subjektive und emotionale Ent-

wicklung sowie die sinnhafte Auseinandersetzung mit herausfordernden Lebensereignissen.

Inklusion hat viele Gesichter

Der Fachbegriff Inklusion (lateinisch *inclusio*) bedeutet »Einbeziehung, Einschluss, Dazugehörigkeit« und weckt in Deutschland als zentraler Leitgedanke ein wachsendes Interesse. Dies gilt nicht nur für den vorschulischen und schulischen Bereich, sondern auch für den gesamten außerschulischen Bereich einschließlich der Erwachse-

nenbildung. Letztlich geht es um die Gesellschaft, in der wir leben, und um jeden einzelnen Menschen, egal ob mit oder ohne Handicap. So soll Inklusion eine Veränderung im Denken und Handeln der Menschen bewirken. Niemand soll mehr ausgeschlossen sein und werden. Menschen mit Handicap/Behinderung werden von Anfang an wahrgenommen, anerkannt und selbstverständlich akzeptiert. Sie lernen gemeinsam und nutzen ihre Verschiedenartigkeit als Ressource. Was zeichnet nun eine »Biografiearbeit als inklusive Erwachsenenbildung« aus?

Es ist ein Grundbedürfnis des Menschen, sich mit seiner Lebensgeschichte auseinanderzusetzen bzw. dass ihre subjektiven Lebenserfahrungen wahrgenommen und gewürdigt werden.

Alle Menschen haben den Wunsch und die Absicht, bedeutsame Situationen aus der Lebensgeschichte noch einmal zu erinnern, sich wichtige Erfahrungen noch einmal bewusst zu machen, darüber zu reflektieren oder aber neblige, ungenaue Erinnerungen, gehaute Erinnerungen noch einmal genauer anzusehen, zu einer Erfahrung machen zu lassen. Es steckt in jedem Menschen der Wunsch, aus seinem Leben ein Ganzes werden zu lassen.¹ Es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen sehr wohl in der Lage sind, ihr »Gewordensein« zu reflektieren, wenn sie dabei Anleitung und Unterstützung erhalten.²

Es werden besonders die emotionale und die psychosoziale Ebene im gemeinsamen biografischen Arbeiten in den Blick genommen.

Es wird nicht nur das Handicap oder das Nichthandicap beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität bedacht.

Praxis und Ausbildung

Biografiearbeit ist keine Methode, die »jeder einfach mal so tun und machen kann«. Bei einem unprofessionellen Umgang kann eher ein Schaden für die Menschen angerichtet werden, als dass sie vom Nutzen profitieren. Biografiearbeit richtet sich nämlich an die Bedürfnisse der Menschen. Je nach eigener Vorbildung greifen diejenigen, die Biografiearbeit anwenden, auf ihre Kenntnisse im beraterischen, therapeutischen, unterrichtenden, pädagogischen, pflegerischen Bereich zurück und modifizieren diese auf die jeweils teilnehmenden Personen.

Die Biografiearbeit wendet sich sowohl an jüngere als auch an ältere Menschen in den verschiedenen Lebensphasen, selbstverständlich mit und ohne Handicap. Sie beachtet nicht nur die »individuelle Welt« des Menschen, sondern auch seine gesell-

schaftlichen, politischen, historischen sowie institutionellen Umwelten.

Die Reichweite der Biografiearbeit ist groß. Allerdings ist das biografische Arbeiten – mit und ohne Anleitung – auch kein Patentrezept. Wirkungen der Biografiearbeit hängen zusammen mit den theoretischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen zur Biografiearbeit.

Aus diesen Gründen erscheint es sinnvoll und notwendig, interessierte Personen in Biografiearbeit systematisch aus- und weiterzubilden.

LebensMutig

Die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) im Bistum Regensburg e.V.³ veranstaltet deshalb in Kooperation mit LebensMutig – Gesellschaft für Biografiearbeit e.V.⁴ eine neue Fortbildungreihe von 2011 bis 2012 im Bildungshaus Schloss Spindlhof, Regenstauf mit dem Titel »Biografiearbeit mit Menschen mit Handicap – Lebensgeschichten erinnern, verstehen, be-greifbar gestalten«.

Das Ziel dieses Pilotprojektes ist es, der Biografiearbeit in der Betreuung und in Erziehungs- und Bildungsprozessen von Menschen mit Handicap mehr Gewicht einzuräumen. Sie will die Menschen auf ganz natürliche Art und Weise in das gesellschaftliche Leben einbeziehen und ihnen die Gewissheit geben, dass sie verstanden werden. Die Biografiearbeit würdigt, wie sich Menschen mit Handicap selbst und die Welt sehen, was sie in ihrem Leben erreicht haben und noch erreichen wollen. Sie hat die Dimensionen von Werten und Sinn im Blick.

Um Leitkonzepte wie Selbst- und Mitbestimmung, Teilhabe und Inklusion eine angemessene Bedeutung zu verleihen, gilt es, sich in viel höherem Maße als bisher der Lebenswelt und den »subjektiven Lebensgeschichten« behinderter Menschen zuzuwenden. Durch eine entsprechende Auseinandersetzung mit der Biografie kann eine entschiedene Berücksichtigung der Bedürfnisse, Interessen und Wünsche von beteiligten Menschen erfolgen und in den Alltag übertragen werden.

Diese Fortbildungreihe ist auf sechs Module angelegt:

Die Teilnehmenden lernen die »Grundlagen der Biografiearbeit«, d.h., was man »wissen« sollte, wenn man sich mit Biografien und Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung und in verwandten Tätigkeitsfeldern beschäftigt. Ein elementarer Bestandteil der Fortbildungreihe ist die »Biografische Selbsterfahrung und Selbstreflexion«. Wer weiß, wer er ist, wie er geworden ist, welche Werte ihn in seinem Handeln und seinen Entscheidungen leiten, welche Chancen er nutzen will, wird Erfüllung und Sinn stiften. In diesem Modul fragen wir auch, wie wir es in der eigenen Biografie immer wieder geschafft haben, mit Umbrüchen, Aufbrüchen, Veränderungen, Herausforderungen des Lebens umzugehen, und was uns dabei geholfen hat.

Beim Erzählen und Erinnern kommen wir unseren Lebensschätzen auf die Spur, lernen uns und unsere Ressourcen kennen und können so Gegenwart und Zukunft achtsam und zuversichtlich gestalten. Der Erzählende kann nichts falsch machen. Für ihn gilt: »Alles ist erlaubt, nichts muss gemacht werden!« Für den Zuhörenden stehen zunächst im Vordergrund das »Zuhören« und das »Verstehen«. Dieses Modul »Biografische Kommunikation und Dialog« hat das Ziel, ein sicheres Gespür für die Moderation biografischer Kommunikation und die heilsame Führung im Dialog bei sich selbst und bei anderen zu entwickeln.

»Kreative Medien und Methoden« in der Biografiearbeit bauen eine Brücke zu Erinnerungen, zu Lebensereignissen und Lebenserfahrungen. Sie eröffnen Erlebniräume und Ausdrucksmöglichkeiten, die weit über die Sprache hinausgehen, Symbole und Bilder ansprechen, all dessen, was nicht mehr oder noch nicht in Worte zu fassen ist. Als Ausdruckformen und Medien bieten sich z.B. die Arbeit mit Farben, Ton, Collagen, Bildern, Fotografien, Symbolen und Fantasiereisen, das Schreiben von Texten, Umsetzen in Körpersprache, Musik an.

Angebote zum biografischen Arbeiten

bedürfen einer gründlichen Planung und Vorbereitung. Grundsätzlich sind sie verantwortungsbewusst zu planen, geht man doch mit Menschen und ihren Biografien, in denen sich Umbrüche, Krisen, Krankheiten, Verletzungen, Traumata, Behinderung, Verlust von Angehörigen widerspiegeln, um. In dem Seminar »Didaktik des biografischen Arbeitens« lernen die Teilnehmenden »Schritt für Schritt« Grundlegendes der didaktischen Planung kennen: Sie formulieren ein biografisches Thema, Ziele, analysieren die Voraussetzungen ihrer Zielgruppe, finden Kriterien, wie sie sich für Inhalte und Methoden entscheiden können usw. Gleichzeitig nehmen sie sich wahr in ihrer Rolle als »Biografiearbeiter« und reflektieren diese mit ihren Stärken und Schwächen.

Über das Praxisprojekt ist eine »Hausarbeit« zu erstellen. In dieser abschließenden Präsentationswerkstatt biografischer Projekte mit Zertifizierung stellen die Teilnehmenden ihre Praxisprojekte zur Biografiearbeit vor und erhalten dazu wertschätzende Rückmeldungen von anderen Teilnehmenden und Mitgliedern der Gesellschaft für Biografiearbeit.

Ein abschließender Gedanke

Bevor du einem Menschen begegnest, denk, welchen Weg er schon gegangen ist.

Peter Handke

Wir müssen zugeben, dass wir den Menschen statt Brücken leider auch zu oft Mauern errichten. Zwischen Menschen mit und ohne Handicap sind bisweilen schmerzhafte Grenzen gezogen. »Höher, schneller, weiter, besser, richtiger« als die anderen ist meist die Devise. So schaffen wir Gräben und Tiefen, die uns immer wieder herausfordern, diese immer wieder von Neuem zu überwinden und zu überbrücken.

Biografiearbeit baut Brücken nicht nur in die Vergangenheit eines gelebten Lebens, sondern vor allem zwischen Menschen mit und ohne Handicap. Unterschiedliche Erfahrungen und Erlebnisse, Standpunkte und Perspektiven werden verbunden und verknüpft, vorher Getrenntes rückt näher zusammen, Fremdes wird vertrauter und als kreativer Prozess im Miteinander entdeckt.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Kast 2011, S. 14.
- 2 Vgl. auch Miessler, Bauer 1978, S. 20.
- 3 Vgl. LebensMutig, Gesellschaft für Biografiearbeit.
- 4 Vgl. Katholische Erwachsenenbildung (KEB) im Bistum Regensburg e.V.

LITERATUR

- Ewering, I. (2011): Heilerziehungspflege, Band 2. Heilerziehungspflege in besonderen Lebenslagen gestalten. Fachbuch – Lehrerfasung. Berlin.
- Kast, V. (2011): Was wirklich zählt, ist das gelebte Leben. Die Kraft des Lebensrückblicks. Freiburg im Breisgau.
- Klingenberger, H. (2003, 2006): Lebensmutig. München.
- Lindmeier, Ch. (2006): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Weinheim und München.
- Miethe, I. (2011): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim und München.
- Raabe, W. (2004): Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung. Darmstadt.

Weitere Informationen:
www.keb-regensburg-stadt.de
www.lebensmutig.de

Karlheinz H. Arndt, Diplom-Heilpädagoge, ist Trainer für Biografiearbeit.

Michael Geisberger

Barrieren bestehen nicht nur aus Stufen

Erwachsenenbildung mit schwerhörigen Menschen

»Behindern ist heilbar«, so lautet der treffende Slogan von Bundessozialministerin Ursula von der Leyen im Oktober 2011 auf großen Plakatwänden. »Mit dieser Kampagne wollen wir Inklusion – das selbstverständliche Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung – ins Bewusst-

sein aller Menschen in Deutschland bringen«, schreibt sie.

So ist es auch mir ein Anliegen in diesem Artikel »Heilungsweg« zu beschreiben, wie Menschen mit einer Schwerhörigkeit für die Erwachsenenbildung zurückgewonnen werden können.

Die Zielgruppe »Menschen mit Schwerhörigkeit« ist mit 15 Millionen in Deutschland sehr groß, doch in der Gesellschaft kaum sichtbar. In der Gruppe der über 50-Jährigen ist jede vierte Person, in der Gruppe der über 60-Jährigen ist bereits jede zweite bis dritte Person schwerhörig!

Dabei werden drei Gruppen unterschieden:

- schwerhörige Menschen ohne Hörgerät
- schwerhörige Menschen mit Hörgerät
- ertaubte Menschen

Für jede Gruppe ergeben sich andere Notwendigkeiten.

Je schlechter eine Person hört, umso mehr zieht sie sich in der Regel zurück, meidet Orte der Kommunikation und besucht keine Veranstaltungen mehr.

Fällt bei der Ist-Stand-Analyse auf, dass die Zielgruppe der schwerhörigen Menschen in der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert ist?

Barrierefrei ist »Mehr Wert«

Eine schwerhörigengerechte Katholische Erwachsenenbildung ist im Sinne eines zeitgemäßen Qualitätsentwicklungssystems »Mehr Wert«. Leider fordern die Betroffenen aus den oben genannten Gründen nur selten ihre Rechte zur Teilhabe und Teilgabe ein. Seit 1997 kooperiert die Katholische Erwachsenenbildung Augsburg mit dem Fachbereich Hör geschädigtenseelsorge im Bistum Augsburg. Diese Zusammenarbeit hat erreicht, dass schwerhörige Menschen durch barrierefreie Veranstaltungen ermutigt werden wieder am Leben in der Kirche teilzuhaben, und mehr Lebensqualität zu erlangen.

Was alle brauchen: Design für alle

Menschen mit Hörschädigung wird die barrierefreie Teilhabe erleichtert, wenn allgemeine Grundsätze beachtet werden:

- Veranstaltungsräume sollen eine möglichst kurze Nachhallzeit haben.
- Mikrofone und Lautsprecher sollen immer genutzt werden.
- Der Raum und besonders der Redner müssen hell genug beleuchtet sein, auch wenn nur 30 % der Phoneme an den Lippen abzusehen sind!

Da die Referenten/-innen nicht nur gehört, sondern auch akustisch verstanden werden wollen, gelten folgende Grundsätze:

Das Zwei-Sinne-Prinzip

Vortrag und Bildpräsentation müssen die beiden Sinne Hören und Sehen ansprechen und aufeinander abgestimmt sein.

Satzbau

Ein einfacher Satzbau unterstützt das Verstehen aller Zuhörer.

Artikulation

Langsam und deutlich sprechen.

Stichworte

Gliederungen erleichtern das Verständnis.

Mikrofondisziplin

Beiträge der Teilnehmenden müssen über Mikrofon gemacht werden oder vom Referenten über sein Mikrofon wiederholt werden.

Was Hörgeräteträger/-innen brauchen: Induktive Höranlagen

Drei Millionen Menschen in Deutschland tragen Hörgeräte. Deshalb soll jeder öffentliche Raum, der mit einer Lautsprecheranlage ausgestattet ist, gemäß der neuen rechtskräftigen DIN 18040-1 auch eine induktive Höranlage im gesamten Zuhörerbereich aufweisen. Diese Räume sind mit Hinweisschildern »Hörgeräteträger können im Saal induktiv hören. Hörrprogramm ›T wählen.‹ und dem entsprechenden Logo zu kennzeichnen.

Erst wenn der Akustiker im Hörgerät die »Telefonspule« und das Hörrprogramm ›T‹ aktiviert, können die Hörgeräteträger die induktive Höranlage nutzen. Dabei wird das ins Mikrofon gesprochene Wort direkt und ohne Nebengeräusche ins Hörgerät übermittelt. Als »Hören wie im Himmel«, beschreiben Betroffene das »induktive Hören«. Da über 90 % der induktiven Höranlagen in Deutschland in Kirchen liegen, sollte sich dieses »kirchliche Thema« auch auf Veran-

staltungsräume der Erwachsenenbildung ausweiten!

Was ertaubte Menschen brauchen: Schriftdolmetscher

Diesem Personenkreis muss die Information optisch angeboten werden. Beim Schriftdolmetschen wird das gesprochene Wort durch entsprechende Schreibsysteme in Schriftsprache übertragen und mit einem Beamer auf einer Leinwand abgebildet. Auf diese Weise wird nicht nur das Hören, sondern auch das kognitive Verarbeiten unterstützt. Das Schriftdolmetschen kommt damit einem wesentlich größeren Personenkreis zugute, als gemeinhin angenommen wird. Weitere Infos unter www.schwerhoerigennetz.de/schriftdolmetscher.

Schwerhörigen-gerechte Erwachsenenbildung im Bistum Augsburg

Da moderne induktive Höranlagen selbst unter Hörgeräteträgern kaum bekannt sind, ist diese Technik leider auch noch nicht in der kirchlichen Erwachsenenbildung genügend bekannt und verbreitet.

Es ist erfreulich, dass in Augsburg das kirchliche Tagungshotel »Haus Sankt Ulrich« seine beiden Säle mit modernen, induktiven Höranlagen nach DIN EN 60118-4 ausgestattet hat. Hier führt die Erwachsenenbildung zahlreiche Veranstaltungen durch. In Einladungsschreiben, Plakaten, Mails, Pressemitteilungen und auf der Homepage wird auf die schwerhörigengerechte Ausstattung hingewiesen. Erst dann fühlen sich Betroffene angeprochen und eingeladen.

Durch den persönlichen, regelmäßigen Kontakt mit den Augsburger Hörgeräteakustikern wächst langsam das Bewusstsein für induktives Hören. Diese Kontakte machen es möglich, dass Veranstaltungsplakate der Erwachsenenbildung mit dem großen Logo für die induktive Höranlage in den Geschäften der Hörgeräteakustiker aufgehängt und die Veranstaltungen beworben werden. Auf diesem

Weg können ganz neue Teilnehmende gewonnen werden!

Seit 1997 bietet die Erwachsenenbildung in Augsburg regelmäßig Veranstaltungen an, die über die psycho-sozialen Folgen der Schwerhörigkeit informieren und Lösungswege aufzeigen.

Beim Vortrag »Moderne Hörgeräte – Individuelle Anpassung zu fairen Preisen« Anfang Oktober 2011 kamen fast 100 Teilnehmende! Die Vorträge zeigten auf, dass nur »kundige Kunden« im vertrauensvollen Miteinander von HNO-Arzt und Hörgeräteakustiker eine optimale Anpassung bekommen, die zu mehr Lebensqualität führt. Referentinnen des Landesverbandes der Schwerhörigen und Ertaubten in Bayern, die selber Hörsysteme tragen, kooperierten mit der Katholischen Erwachsenenbildung Augsburg und der Hörgeschädigtenseelsorge im Bistum Augsburg.

Barrierefreiheit ist die Zukunft

Das Jahr 2012 ist zum »Europäischen Jahr für aktives Altern« ausgerufen worden. »Angesichts der häufigen Korrelation zwischen Behinderung und Altern«, heißt es dort im Beschluss, »sind insbesondere Maßnahmen zum barrierefreien Zugang von Bedeutung, die sich an dem Motto ›Design für alle‹ orientieren.«

In der Evaluierung soll geprüft werden, »wie der Zugang von Menschen mit Behinderungen zu diesen Aktivitäten sichergestellt wurde« (mehr Infos unter: www.ej2012.de).

Daher muss Barrierefreiheit in Zukunft ein unerlässliches Qualitätsmerkmal kirchlicher Erwachsenenbildung sein.

Quelle: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V.: »Planung und Durchführung von Veranstaltungen« und Dipl.-Ing. Carsten Ruhe vom Referat Barrierefreies Planen und Bauen im Deutschen Schwerhörigenbund: »Öffentliche Veranstaltungen – AUCH für Menschen mit Hör- und Sehschädigungen!«: www.schwerhoerigen-netz.de/schriftdolmetscher

Michael Geisberger, Pastoralreferent, Hörgeschädigtenseelsorge Bistum Augsburg

www.hoergeschaedigt.bistum-augsburg.de

INTERNETRECHERCHE

Oh weh, weh, weh

Barrierefreiheit im Netz

Für viele Homepagedesigner ist die »Barrierefreiheit« ein wahres Schreckgespenst. All die schönen Screentechniken, Flashfilme, die abgestimmte Gestaltung und die vielen Applikationen, die Performance insgesamt ist in Gefahr, wenn es heißt: Die Homepage soll barrierefrei sein! Um die ganze Gestaltung dennoch zu retten, wird gerne irgendwo (oft schwer lesbar) die Möglichkeit gegeben, die Schriftgröße zu verändern. Zum Beispiel auf der Homepage des Paritätischen Wohlfahrtsverbands (www.der-paritaetische.de), die immerhin eine eigene Unterseite mit Erläuterungen zum Thema »Barrierefreiheit« führt, findet sich sehr klein in der Menüleiste das Symbol von zwei hintereinanderliegenden Buchstaben. Das soll der Hinweis auf die Veränderung der Schriftgröße sein. Falls ein schlecht Sehender doch diesen Link erkennt und darauf klickt, erfährt er die nächste Enttäuschung: Die Veränderung der Schriftgröße führt zu einer Fehlermeldung. Gut, dass es mittlerweile keine Schwierigkeit ist, per Scrollrad und Steuerungstaste die Darstellung beliebig zu verändern.

Einfache Sprache

Nach der BITV (Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung), die das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) ergänzt, müssen alle öffentlich zugänglichen Webangebote des Bundes seit 2006 barrierefrei sein. Angelehnt an Richtlinien der Web Accessibility Initiative (WAI) werden in einer Anlage zur BITV die Anforderungen aufgelistet, die ein barrierefreies Webangebot erfüllen muss. Dazu zählt zum Beispiel, dass Kontraste stark sein sollen, dass Menüleisten nicht nur als Grafiken angelegt sind, die nicht von Hilfsmitteln gelesen werden können, dass die Orientierung klar und die

Sprache einfach sein sollte.

Dass diese Maßnahmen notwendig sind, zeigt eine aktuelle Studie der Aktion Mensch, nach der Menschen mit Behinderung das Internet öfter nutzen als Menschen ohne Behinderung. Während der durchschnittliche Bundesbürger an 5,1 Tagen die Woche ins Netz geht, sind Nutzer mit Behinderung rund 6,5-mal täglich online. Erstmals wurde mit der aktuellen Studie systematisch erfasst, wo und wie Internetnutzer Barrieren erfahren. Ein großes Hindernis stellen die sogenannten »Captchas« dar. Das sind nicht-maschinenlesbare, optisch verzerrte Zahlen- oder Buchstaben-Grafikcodes, wie sie bei der Registrierung für Communitys oder zur Nutzung von Bankmodulen vorgeschaltet sind. Aber auch Sprache und Texte bereiten vielen Menschen mit Behinderung größere Probleme als bisher angenommen (siehe http://publikationen.aktion-mensch.de/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf).

Einen guten Einstieg, wie barrierefreie Internetseiten aussehen können und sollten, findet sich unter [www.einfach-für-alle.de](http://www.einfach-fuer-alle.de), eine Initiative der Aktion Mensch für ein barrierefreies Internet. Sehr hilfreich ist auch das Portal www.wob11.de des Projektes »Aktionsbündnis für barrierefreie Informationstechnik« (Abl).

Am besten ist natürlich, man überlegt sich vor der Programmierung, wie eine Homepage barrierefrei gestaltet werden könnte. Um die Qualität der Seite in dieser Hinsicht zu testen, gibt es im Netz eine ganze Reihe von Analysetools, wie z.B. <http://achecker.ca/checker/index.php>. Eine Liste aller Tools findet sich unter www.w3.org/WAI/ER/tools/Overview.

Also, liebe Webdesigner: Nicht so viel an Schönheit denken, sondern auch an Barrierefreiheit!

Michael Sommer

Michael Sommer

Mitten in der Stadt

Das inklusive Kunstcafé EinBlick in Kaarst. Kulturfenster

»Entschuldigung, wo geht es zur Alten Heerstraße 16?« Der Tankwart am Ortsrand von Kaarst antwortet prompt: »Ach, Sie wollen zum EinBlick?« Das Kunstcafé EinBlick kennt wohl jeder im beschaulichen Städtchen zwischen Köln und Krefeld. »Genau das ist es auch, was wir erreichen wollen«, erklärt die Initiatorin Brigitte Albrecht: »Wir wollen für alle sichtbar im Zentrum der Stadt sein und uns mit unserem Angebot dem ganz normalen Wettbewerb stellen.« 2004 wurde das Kunstcafé am Rathaus von Kaarst eröffnet. Ein großer, freundlicher Gastroraum, Theke, Küche, ein knallrotes Sofa und bunte Bilder an der Wand – und viel Betrieb. Ungewöhnlich für die Ortsfremden dürfte nur sein, dass drei der Mitarbeitenden offensichtlich eine geistige Behinderung haben. Sie gehen zu den Tischen, nehmen Bestellungen auf, kassieren – genauso wie die nichtbehinderten Angestellten. Alle sind auch ganz normal versicherungspflichtig beschäftigt, wobei sie einen kleinen Personalkostenzuschuss vom Landschaftsverband Rheinland erhalten, der in der Region für die Integrationsarbeit zuständig ist.

Einziger privater Träger

Das Projekt ist das einzige in ganz Deutschland, das in privater Trägerschaft, von einem Verein, geführt wird und nicht z.B. von einer Wohlfahrtsorganisation. Neben dem Café betreibt das Projekt ein Kunstatelier, indem es Malkurse für Menschen mit und ohne Behinderung anbietet. Die Bilder aus dem Atelier hängen nicht nur im Kunstcafé, sondern sind in der ganzen Stadt zu sehen: im Rathaus, in

der Volkshochschule, im Krankenhaus oder in Arzt- und Rechtsanwaltspraxen. Ein Mitarbeiter des Kunstcafés hat eine besondere künstlerische Ader. Seine Bilder sind gefragte Objekte, und er wird oft beauftragt, zum Beispiel etwas für Kindergärten zu produzieren. Außerdem bietet das Team von EinBlick Lesungen, Kindergeburtstage sowie ein Cateringservice an und betreibt den täglichen Brötchenverkauf in der Volkshochschule Kaarst.

Die Anregung für das Projekt holte sich Förderschullehrerin Brigitte Albrecht, die ehrenamtlich für EinBlick arbeitet, in den Niederlanden: Dort gibt es vielerorts Kunstateliers,

die da angesiedelt sind, wo viel Laufkundschaft ist, etwa in Fußgängerzonen. »Die Niederländer verfolgen das Konzept, dass behinderte Menschen zwar ein für sie abgestimmtes Angebot erhalten, aber in der Öffentlichkeit präsent sind.« Die Idee der Inklusion halte sie manchmal für schwer umsetzbar, da es viele Situationen gebe, in denen Menschen mit Behinderung dennoch eine eigene Umgebung und gezielte Hilfen brauchen.

Das Kunstcafé EinBlick war 2006 Preisträger des Deichmann Förderpreises und 2009 Gewinner des Robert Jungk-Preises.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT



Die Fotos geben einen Eindruck von der selbstverständlichen, gemeinsamen Arbeit von behinderten und nichtbehinderten Mitarbeitenden im Kunstcafé EinBlick Kaarst.

Inklusion und Weiterbildung

Gesellschaftliche Teilhabe in der Gegenwart

In der Gesellschaft der Bundesrepublik zeichnen sich neue soziale Spaltungen ab. Sie betreffen die gesellschaftliche Einbindung der Menschen und die Qualitäten ihrer gesellschaftlichen Teilhabe – die materiellen Grundlagen von Demokratie. Weiterbildung muss angesichts solcher Exklusionstendenzen ihre Positionen neu bestimmen, wenn sie an ihrem Ziel festhalten will, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern.

Der Band trägt zu dieser Positionsbestimmung bei.

Er erörtert Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildung anhand verschiedener Problembereiche unter dem Gesichtspunkt von Inklusion und Exklusion.



Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe
in der Gegenwart

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2010, 260 S., 32,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1964-2

Best.-Nr. 14/1106

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Caritas: »Handbuch Inklusion«

Woran muss gedacht werden, wenn eine Veranstaltung auch für Menschen mit Behinderung zugänglich sein soll? Antworten darauf gibt das »Handbuch Inklusion«, das von der Caritas erarbeitet wurde.

»Das Handbuch soll helfen, Veranstaltungen, Feiern und Feste aller Art so zu gestalten, dass Menschen mit Behinderung möglichst von Anfang an an der Planung und der Durchführung beteiligt sind«, erläutert der Caritas-Vorsitzende Karl-Ludwig Hundemer die Idee, die der knapp 40-seitigen Broschüre zugrunde liegt. Mit »Inklusion« sei gemeint, dass jeder Mensch »vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und sie mitgestalten kann«. Das Handbuch ist ein Baustein der bundesweiten Caritas-Kampagne »Kein

Mensch ist perfekt«. Sie soll Barrieren abbauen und zum Dialog ermutigen. »Wir wollen bewusst machen, dass Begrenzungen zum Leben selbstverständlich dazugehören«, erklärt Domkapitular Hundemer und ruft dazu auf, »den ganzen Menschen zu sehen und nicht bei der Behinderung stehen zu bleiben«. Wo das gelingt, könne sich die »exklusive Behandlung behinderter Menschen zur inklusiven Gemeinschaft aller verwandeln«. In dem Handbuch wird praxisnah erklärt, worauf zu achten ist, damit Menschen mit körperlichen, geistigen und psychischen Behinderungen an Veranstaltungen teilnehmen und mitwirken können. Für Menschen mit Sehbehinderung ist es zum Beispiel hilfreich, wenn für Hinweisschilder eine große, kontrastreiche Schrift verwendet wird.

Plakate und Faltblätter, die in Leichter Sprache verfasst und mit Fotos oder Piktogrammen bebildert sind, können auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten verstanden werden. Vor der Bühne sollten grundsätzlich Plätze für Rollstuhlfahrer freigehalten werden. Gute Beleuchtung und der Einsatz einer Induktionsanlage oder eines Dolmetschers für Gebärdensprache sind für Menschen mit Hörschädigungen von zentraler Bedeutung. Zahlreiche weitere Beispiele vermitteln einen Eindruck davon, wie oft schon mit geringem Aufwand ein Mehr an Inklusion erreicht werden kann. Die Broschüre kann kostenlos beim Caritasverband angefordert werden.

Herausgeber ist der Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

Download unter <http://blog.kein-mensch-ist-perfekt.de/material/zeitschriften-und-buecher>

Veranstaltungs-bereich	Einzelhei-ten	Menschen mit Körperbehinderung	Menschen mit Sehbehinderung	Menschen mit Hörschädigung	Menschen mit Lern-schwierigkeiten	Menschen mit psy-chischer Erkrankung
Essen und Trinken	Bei Bedienung am Tisch	Stuhlfreie oder frei zu machende Plätze Tiefe zum Unterfahren der Tische 0,55 m	Evtl. Speisekarte in Brailleschrift Hilfsbereites Verkaufspersonal/Ordner	Hilfsbereites Verkaufspersonal/Ordner Beachtung der entsprechenden Kommunikationshinweise	Hilfsbereites Verkaufspersonal/Ordner Kommunikationshinweise beachten Speisekarte in leichter Sprache mit Fotos oder Piktogrammen	Hilfsbereites Verkaufspersonal/Ordner
Bei der Veranstaltung	Durchsagen, Text- und Rede-beiträge	Grundsätzlich Plätze mit guter Einsehbarkeit der Bühne bereithalten	Keine besonderen Anforderungen	Gute Beleuchtung Gute Sicht auf die Bühne ermöglichen Induktionsanlage Gebärdensprach-dolmetscher Simultan-Beamer	Leichte Sprache	Keine besonderen Anforderungen
	Andere Inhalte (z. B. Ausstellungen, optische Inhalte)	Keine besonderen Anforderungen	Audio-Begleitung, z. B. auf MP3-Spielern	Keine besonderen Anforderungen	Leichte Sprache	Keine besonderen Anforderungen

Konkrete Hilfen für Veranstaltungen gibt das »Handbuch Inklusion«

Literatur zum Thema

FORSCHUNGSARBEITEN

Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hg.)

Menschenrechte – Integration – Inklusion.

Aktuelle Perspektiven aus der Forschung

Bad Heilbrunn (J. Klinkhardt) 2011, 256 S., 19,90 €

Am 13. Dezember 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Konvention hat sich zum Ziel gesetzt – so die Formulierung in Artikel 1 –, die »volle und gleichberechtigte Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung ihrer angeborenen Würde zu fördern.« Die Sozialwissenschaftlerin Petra Flieger und der Erziehungswissenschaftler Volker Schönwiese haben dazu einen Sammelband vorgelegt, der sich zwar auf die Herausforderungen konzentriert, die sich für die Integrations- und Inklusionsforschung ergeben, der aber gleichzeitig das breite Spektrum der praktischen Aufgaben deutlich macht, wie es jetzt mit dem neuen, durch die UN-Konvention bekräftigten Nachdruck auf Inklusion gegeben ist.

Die Herausgeber betonen eingangs, dass mit der internationalen Vereinbarung ein Paradigmenwechsel auf den Weg gebracht ist und dass der bislang verwendete Integrationsbegriff »zugunsten eines allgemeinen Inklusionsverständnisses aufgegeben« werden muss. Dabei wenden sie sich auch gegen eine Engführung in nationalen Umsetzungsdiskussionen, die Inklusion vor allem als Frage der schulischen Einbeziehung von Kindern mit Behinderung thematisieren. Inklusive Pädagogik habe aber den Anspruch, »Aussonderung möglichst umfassend zu überwinden bzw. Hindernisse beim Lernen und bei der Entwicklung für alle Kinder zu beseitigen ... Inklusion betrifft also Menschen mit Behinderung nur als eine von vielen gesellschaftlichen Gruppen.« Für die einschlägigen Missverständnisse machen Flieger/Schönwiese auch die offizielle deutsche Übersetzung der UN-Konvention verantwortlich und empfehlen daher die »Schattenübersetzung«, die von der NGO »Netzwerk Artikel 3« angefertigt wurde (www.netzwerk-artikel-3.de).

Der Sammelband expliziert dieses erweiterte Verständnis in vier Kapiteln. Zuerst geht es in grundlegender Perspektive um »Aspekte inklusiver Gesellschaft«. Thematisiert werden verschiedene sozialpädagogische Ansätze. Dazu gehört auch ein Länderbericht über Österreich, wie überhaupt zahlreiche Beiträge von österreichischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen stammen, sodass neben Beispielen aus Deutschland, Spanien oder Afrika vor allem Erfahrungen aus österreichischen Projekten einfließen. Das zweite Kapitel widmet sich der schulischen Situation, dabei befasst sich ein Beitrag mit dem Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Ein kurzes Kapitel greift Aspekte »inklusiver Forschung« auf und berichtet aus einschlägigen Forschungsarbeiten, in

die auch Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezogen wurden.

Das letzte und umfangreichste Kapitel macht das »Arbeiten mit dem Index für Inklusion« zum Thema. Die Orientierung an einem solchen Index, der in verschiedenen Ausarbeitungen vorliegt, wird an einzelnen Projekten demonstriert, wobei auch hier in der Hauptsache schulische Erfahrungen berücksichtigt werden. Daneben gibt es einige Beispiele aus der vorschulischen Erziehung in Kinderhorten und Kindergärten sowie einen Seminarbericht aus der Humboldt-Universität Berlin. Ein Beitrag aus dem Stadtjugendamt München stellt Leitlinien vor, die für die »Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung« entwickelt wurden; er geht am Rande auch auf Fragen der außerschulischen Bildung ein. Das Buch will in die breit gefächerte Inklusionsaufgabe einführen und gibt dazu zahlreiche Anregungen. De facto bleibt aber eine Fixierung auf Behinderung und Schule, wie sie von den Herausgebern in kritischer Absicht angesprochen wurde, erhalten. Interessant ist der Versuch, Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Forschungsaufgabe, also auch in das einschlägige Veröffentlichungswesen, einzubeziehen. Dazu ist jedem Beitrag eine »Zusammenfassung in Leichter Sprache« vorangestellt. Anders als bei den sonst üblichen Abstracts soll so das wissenschaftliche Unterfangen in Alltagssprache übersetzt und für Außenstehende verständlich gemacht werden – eine Idee, die nicht nur bei dieser Thematik sinnvoll sein dürfte und zu deren Fortentwicklung der Sammelband ebenfalls anregen kann.

Johannes Schillo

Aktuelle Fachliteratur

ERWACHSENENPÄDAGOGIK

Gertrud Wolf

Zur Konstruktion des Erwachsenen – Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie

Wiesbaden (VS) 2011, 150 S., 34,95 €

Gertrud Wolf, Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste im Comenius Institut, Münster, widmet sich mit ihrem Buch der ersten Hälfte des Kompositums »Erwachsenenbildung«. Obwohl diese sich, in Theorie und Praxis, explizit auf den Erwachsenen bezieht, ist eine entsprechende Theorie bis heute, von Ansätzen in den 1960er- und 1970er-Jahren abgesehen, ein Desiderat. Im Fokus steht meist die zweite Hälfte des Kompositums. Wolf dagegen bemüht sich um eine positive Bestimmung des Erwachsenen, denn eine Negativdefinition, die ihn lediglich als Nichtkind und Nichtjugendlichen deklariert, genügt ihr nicht. Sie setzt eine Zweiteilung des Lebenslaufs in Kindheit und Erwachsenenalter voraus, wobei sie die Jugend, als Übergangsphase, der Kindheit zuschlägt, während sie das Erwachsenenalter auf alle Lebensalter nach der Kindheit bezieht und das Alter mit einschließt. Sie unterstellt weiterhin, dass Erwachsensein wie

Kindheit Konstruktionen sind. Trotzdem versucht sie sich an einem einzelnen Konstrukt, das zumindest für die heutige Zeit und für die Erwachsenenbildung von Bedeutung sein könnte: »der Erwachsene – das differenzierungsfähige Subjekt«. Das Erwachsensein als Konstrukt verfolgt Wolf in zwei Richtungen. Formal stellt sie die damit schon suggerierte Vorstellung infrage, das Erwachsenenalter stelle ein Sein bzw. einen Zustand dar, während die Kindheit nur als Werden bzw. Vorgang zu verstehen sei. Inhaltlich referiert sie übliche Konstrukte, um dann ihre Theorie der Differenzierung für eine neue Konstruktion des Erwachsenen ins Spiel zu bringen. Eine durchaus übliche formale Konstruktion ist die Stufenvorstellung, bei der die Entwicklung bis zum Erwachsenen fortschreitet und dort endet. Wolf stellt diesem Konstrukt des Erwachsenseins ein prozessuales Verständnis gegenüber: Der Erwachsene ist nicht nur ein Gewordener, sondern auch ein Werdender. Inhaltlich referiert die Autorin zunächst übliche Konstrukte, die das Erwachsenenalter charakterisieren sollen, insbesondere Kategorien der physischen Reife, rechtlichen Mündigkeit und psychischen Verantwortungsfähigkeit. Eine soziale Kategorie des Erwachsenseins, die an die Rollen von Berufs- und Familientätigkeit gekoppelt ist, spart Wolf aus. Dabei stellt gerade die soziale Sicht die Hintergrundfolie des Weiterbildungsbegriffs dar, wie er 1970 vom Deutschen Bildungsrat eingeführt worden ist. Dieser Begriff setzt neben dem Ende der Erstbildung den Anfang der Berufs- und/oder Familientätigkeit voraus.

Für die Pädagogik und damit für die Erwachsenenbildung sind besonders die Konstrukte eines psychischen Erwachsenseins bedeutsam. Denn nur dieses wird erworben, während sich das physische Erwachsensein qua Natur ergibt, das rechtliche von der Gesellschaft zugeschrieben wird und das soziale vom Individuum geleistet wird. Die klassische Kategorie der Einsichts- und Handlungsfähigkeit begreift Wolf offensichtlich als Anpassungsfähigkeit und stellt ihr eine Differenzierungsfähigkeit gegenüber. Sie ergänzt damit die formale Selbstständigkeit des unabhängigen Denkens und Handelns aus eigener Kraft (Autarkie) um die inhaltliche Selbstständigkeit des individuellen Denkens und Handelns auf je eigene Weise (Autonomie im engeren Sinne). Lerntheoretisch unterscheidet sie (nach Piaget) Lernen als Anpassung – ob nun als Assimilation oder Akkommodation – vom Lernen als Differenzierung. Diese Unterscheidung wird durch eine Reihe (speziell psychoanalytischer) Theorieansätze erläutert und gestützt, die einen großen Teil des Buches einnehmen und hier nicht referiert werden sollen.

Differenzierungsfähigkeit scheint eher steigerbar zu sein als Anpassungsfähigkeit. Damit schließt die Theorie der Differenzierung an die prozessuale Form des Erwachsenenalters an, während die Form des Erwachsenseins dem Inhalt der Anpassung entspricht. Entscheidend bleibt die zentrale Aussage der Autorin, dass Differenzierung eine nur Erwachsenen mögliche und gerade für sie deskriptiv typische und normativ angemessene Leistung sei. Für eine solche differenzierungstheoretische Konstruktion des Erwachsenen sind die Kategorien der Reife, Mündigkeit und Verantwortung nur Konstrukte der Anpassung und für eine Positivdefinition des Erwachsenen

unzureichend. Die Autorin koppelt die Unterscheidung von Anpassung und Differenzierung an die von Kindheit und Erwachsenenalter, von (Schul-)Erziehung und (Erwachsenen-)Bildung, von Erziehung und Bildung, von (Schul-)Pflicht und (Lern-)Freiheit, von Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Letztere kann und muss nach Wolf differenzierendes Lernen ermöglichen. Sie kann es schon, weil sie im Regelfall keiner Teilnahmepflicht unterliegt. Aber sie muss es auch tun: Es ist ihre vornehmliche Aufgabe, Erwachsene bei ihrer Differenzierungsarbeit und damit Individuation zu unterstützen. Da Erwachsene und mit ihnen die Erwachsenenbildung keine emanzipatorische Dauerleistung vollbringen können und keiner Differenzierungspflicht unterliegen, lernen sie sowohl analog zur Erziehung durch Training im Modus der Anpassung als auch durch Bildung im Modus der Differenzierung. Im Training unterscheidet sich Erwachsenenbildung prinzipiell nur wenig von schulischem Lernen. Als Bildung ist sie etwas Neues und Anderes: »Im Modus der Differenzierung ist sie Erwachsenenbildung par excellence.«

Ulrich Papenkort

AKADEMIEARBEIT

Thomas Mittmann

Kirchliche Akademien in der Bundesrepublik – Gesellschaftliche, politische und religiöse Selbstverortungen

Göttingen (Wallstein) 2011, 264 S., 29,90 €

Die katholischen und evangelischen Akademien sind von Anfang an mit dem Anspruch aufgetreten, ein Ort der Vermittlung von Kirche und Welt zu sein, wobei die evangelische Seite für sich beanspruchen kann, ein wenig früher, schneller und von vornherein auch weltoffener gewesen zu sein. Dafür haben die katholischen Akademien oft den sozialen Auftrag stärker betont und sich nicht nur als Orte elitärer politischer Kommunikation, sondern auch als Einrichtungen der Erwachsenenbildung begriffen. Zudem war und bleibt heute noch für den Katholizismus kennzeichnend, dass inhaltliche Unverbindlichkeit in der Regel verpönt ist. »Im katholischen Bereich ergab sich bald Einverständnis darüber, dass es nicht Aufgabe der Akademiearbeit sei, ihr Entgegenkommen an die Welt und Modernität so weit zu treiben, bis nur noch Fragen ohne Antworten übrig bleiben«, schrieb bereits Anfang der 60er-Jahre der konservativ-katholische Publizist Otto B. Roegele mit kritischem Blick auf die evangelischen Seite, den Liberalismus, die sich abzeichnenden Veränderungen in der politischen Hegemonie und die sich modernisierende und globalisierende Alltagskultur (zitiert nach Axel Schildts »Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre«, 1999; aus der Tatsache, dass am Franz-Hitze Haus in Münster in den 50er-Jahren keine Protokolle geschrieben wurden, schlussfolgerte Schildt übrigens, dass es dort wie auch an anderen katholischen Akademien im Wesentlichen auf die Vermittlung feststehenden Wissensstoffes und weniger auf den Diskurs ankam).

Thomas Mittmanns Untersuchung der kirchlichen Akademien in der Bundesrepublik ist im Kontext eines gewaltigen, DFG geförderten, interdisziplinären, aber in erster Linie historischen Forschungsprojekts der Universität Bochum entstanden, das die Beziehungen und Entwicklungen von Religion und Moderne nach dem Zweiten Weltkrieg analysiert. Es geht um die vielfältigen sozialisatorischen Wirkungen, nach innen und außen gerichteten Kommunikationsformen und Transformationen religiöser Praxen im Prozess der Enttraditionalisierung der deutschen Gesellschaft, insbesondere in der beschleunigten Phase der 60er- und 70er-Jahre. Pädagogisch interessierte Blicke auf die Arbeit der Akademien und detaillierte Studien zu speziellen Angebotsformen darf man also nicht erwarten. Größere, weitere Perspektiven sollen eröffnet werden. Im ersten der fünf Kapitel fasst Mittmann die Entwicklungsgeschichte der Akademien getrennt nach katholischer und evangelischer Seite knapp zusammen und diskutiert dann das Verhältnis der Kirchen und ihrer Akademien zur Politik: Wurde ein politisches Mandat wahrgenommen und wie wurde es gefunden und näher bestimmt? Und welche politischen Diskurse waren von Bedeutung und spiegelten sich im Akademieprogramm? Das dritte Kapitel setzt christliche Diskussionen und Geltingsansprüche in Beziehung zu den vielfältiger werdenden anderen religiösen Stimmen und Akteuren in der Gesellschaft. Im nächsten Schritt werden die innerkirchlichen Wandlungsprozesse untersucht. Das fünfte Kapitel, der Schlussteil also, bietet ein kurzes, aber knackiges Resümee.

Was lässt sich hier aus der interessanten und lesenswerten Studie zusammenfassen? Die Akademien spielten in der Tat eine wichtige Rolle für die Modernisierung und Öffnung der Kirchen, indem sie dialogorientierte und lageröffnende Kommunikationsformen praktizierten, neue Themen ansprachen, entsprechende gesellschaftspolitische Handlungsfelder entwickeln halfen, sich mit neuen sozialen Bewegungen oder anderen Aktionsgruppen der zivilen Gesellschaft vernetzten (das gilt vor allem für den Protestantismus) und somit auch die innerkirchlichen Pluralisierungsprozesse vorantrieben. In der Konsequenz werden die Akademien als »Agenturen kirchlicher Selbstmodernisierung« bezeichnet. Während die evangelische Kirche mit Unterstützung der Akademiearbeit sich zunehmend in die Gesellschaft inkludierte, gilt solches laut Mittmann für die katholische Kirche nur beschränkt. Katholische Akademien absorbierten auch öffentliche und innerkirchliche Kritik, anstatt zu öffnen – ja mehr noch, nach wie vor existiert offenbar ein Zwei-Sphären-System: hier die Kirche und dort die Welt. Diskurse in katholischen Akademien betonen die eigene katholische Identität, beharren auf einem exklusiven Wahrheitsanspruch und grenzen sich von der »Welt als Gegenüber« ab.

Heinz Theo Risse bilanzierte schon 1958 kritisch, »dass der westdeutsche Katholizismus in seinem Verhältnis zu Politik und Staat, zu den Parteien und zur Demokratie die raue Luft der pluralistischen Gesellschaft scheut und allzu gern in abgesicherte Räume flieht« (zitiert nach Alfred Horné, »Christ und Bürger heute und morgen«, 1958). Sollte sich seitdem so wenig geändert haben? Jedenfalls gibt die Studie besonders der

katholischen Seite Anlass zu kritischen Selbstüberprüfungen oder auch zu Rückfragen an das Untersuchungsprojekt. Die evangelischen Akademien in der DDR werden bei Mittmann übrigens nicht eigens thematisiert. Zwar gibt es bereits eine umfassende Studie, 2007 herausgegeben von Martha Friedenthal-Haase (»Evangelische Akademien in der DDR – Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung«, vorgestellt in EB 1/10), trotzdem wäre der Vergleich gerade angesichts der unterschiedlichen politischen Bedingungen spannend gewesen.

Paul Ciupke

ALTERNBILDUNG

Christian Mulia

Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen

Stuttgart (Kohlhammer) 2011, 400 S., 39,80 €

Dieses Buch zur Altenbildung, eine Dissertation aus der Reihe »Praktische Theologie heute«, ist eine Bereicherung für TheologInnen, GerontologInnen, GeragogInnen, PädagogInnen und AltenbildnerInnen, die ein Interesse an Theorie und Praxis ihrer Arbeit haben und über den eigenen »Fachkirchturm« hinausschauen möchten. Wer in der kirchlichen Altenbildung tätig ist, findet Anregungen, über die pastoraltheologische Dimension seiner Arbeit nachzudenken; für Hauptamtliche aus der Pastoral ist es wichtig im Blick auf ihre pädagogischen Kompetenzen. Man wird zum Gespräch miteinander angeregt, zum Entwickeln von Ideen, zum Perspektivwechsel und zur Reflexion der eigenen Arbeit. Insofern wird das Buch auch seinem Untertitel »Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen« gerecht.

Christian Mulia lädt, zwischen »Methusalem-Komplott« und »Altersrevolution«, die Kirchen dazu ein, den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu begegnen. Die »Studie 50+ – Wie die jungen Alten die Gesellschaft revolutionieren« (von Thomas Otten, 2008 erschienen) dient ihm dabei als Beleg und Illustration der von ihm formulierten Herausforderungen an die kirchliche Altenbildung. Ähnlich wie diese Studie setzt auch Mulia auf die Gestaltungsfähigkeiten und -möglichkeiten der »jungen Alten«, etwa in dem, was die alt werdende 68er-Generation an Fragen, Kompetenzen und Biografien mitbringt. Er denkt Manches in Gerontologie, Geragogik, Theologie und Pädagogik bereits Gedachte weiter und bezieht die unterschiedlichen Perspektiven aufeinander, ohne die Blickwinkel allerdings einfach zu vermischen. In diesem Sinne ist die Studie ein gelungenes Beispiel für interdisziplinäres Arbeiten. Aus seiner eigenen Biografie und Position als Mitglied der evangelischen Kirche und als evangelischer Theologe entwickelt er Denkanstöße und Ermutigung für die kirchliche Altenbildung. Dabei zitiert er, neben den evangelischen Stimmen und Ansätzen, wohltuend selbstverständlich auch katholische. Aus dieser Selbstverständlichkeit und Offenheit

heraus wären weitere Schritte in Richtung einer ökumenisch gestalteten Altenbildung denkbar und wünschenswert. Folgende Themen behandelt Christian Mulia kompakt und grundlegend: Alter(n) aus soziologischer und kulturgeschichtlicher Sicht/Alter(n) und alte Menschen in der Bibel/Philosophische und theologische Anthropologie im Angesicht des Alters/Geragogik und kirchliche Altenbildung/Ansätze der kirchlichen Altenarbeit/Religiosität im Alter/Sinnfelder des Alters/Konsequenzen für die kirchliche Altenbildung der Zukunft. Als Kernstück kann man das Kapitel über die Sinnfelder betrachten, und zwar in mehrfacher Hinsicht, was hier an drei Stichworten erläutert werden soll.

Interdisziplinär: Es stellt zunächst gerontologisch-geragogische Ansätze, human- und sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven dar. Diese werden dann miteinander verschränkt und an der Praxis erläutert. Beispiele sind »Zeitschreiber« (in Seminaren wird die eigene Lebensgeschichte aufgeschrieben, später werden diese Texte dann in verschiedenen Kreisen vorgestellt und diskutiert), »Schwungfeder« (Menschen nach der Erwerbsarbeit und der Familienphase werden im Sinne des Empowerment-Ansatzes Hilfen zur Neuorientierung und Anregungen gegeben, den eigene Wünschen und Kompetenzen auf die Spur zu kommen), »Kulturführerschein« (Senioren können schöpferische Fähigkeiten entdecken und entwickeln, das kulturelle Leben der Stadt erkunden, kulturelle Veranstaltungen für andere organisieren und so auch anderen Kultur näherbringen), »Evangelisches Bildungszentrum für die zweite Lebenshälfte« (in dem Bildungs- und Wohlfühlangebote und Wegbegleitung für Menschen in der zweiten Lebenshälfte angeboten werden). In einem letzten Schritt werden daraus Schlussfolgerungen und (neue) Perspektiven entwickelt. Beispiele für die kreative Verschränkung von Perspektiven sind die aufeinander bezogenen Themen »Produktivität, freiwilliges Engagement und Zivilgesellschaft«, »Berufung zum allgemeinen, gegenseitigen und gemeinsamen Priestertum« (im 3. Kapitel) und das »Künstlertum aller Getauften« im Kapitel »Kultur, Kunst und Ästhetik«.

Verschränkung von Theorie und Praxis: Die dargestellten und reflektierten Praxisbeispiele eignen sich gut dazu, die theoretischen Überlegungen zu überprüfen. Die Ausschnitte aus Interviews mit Akteuren der vorgestellten Projekte bringen immer wieder einen erfrischenden Realitäts- und Alltagsbezug in die umfangreichen konzeptionellen Überlegungen. Die theoretischen Überlegungen hinterfragen die aktuelle Praxis. Es entwickelt sich eine produktive Spannung zwischen zukunftsweisenden, fast schon visionären Überlegungen auf der einen Seite und dem Wahr- und Ernstnehmen der aktuellen Realität andererseits.

Profilbildung: Voraussetzung und Ergebnis einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven ist eine eigene profilierte Position und ein »gesundes Selbstbewusstsein«, dass diese eigene Position in den Dialog mit anderen etwas einzubringen hat.

Das Neue dieser Studie ist nicht die Zusammenstellung bekannter Ansätze in den unterschiedlichen Perspektiven, sondern die konsequente Verschränkung dieser Ansätze und

Perspektiven mit dem Ziel, ein »Grundangebot einer milieusensiblen und polyperspektivischen kirchlichen Altenbildung« zu entwickeln. Nun sind auch die Milieustudien keineswegs eine Neuentdeckung im kirchlichen Raum, aber auch hier fasziniert die Konsequenz, mit der Mulia diese in die Altenbildung überträgt, aus dieser Perspektive heraus die Praxisbeispiele einordnet, reflektiert und schließlich aus alldem weiterführende Perspektiven formuliert. In dieser Studie steckt viel Arbeit – zunächst die schon vom Autoren geleistete und dann die von den Einrichtungen, Institutionen und Akteuren der kirchlichen Altenbildung noch zu investierende, wenn man sich denn auf den aufgezeigten Weg machen möchte: Kooperationen zwischen kirchlichen und nicht kirchlichen Trägern müssen auf- oder ausgebaut werden, die territoriale und die kategoriale Ebene müssen miteinander ins Gespräch kommen und im Gespräch bleiben, unterschiedliche Berufsgruppen in der Altenbildung sollten miteinander Ansätze entwickeln und umsetzen, ein kontinuierlicher Dialog zwischen evangelischen und katholischen Akteuren sollte begonnen und gepflegt werden.

An manchen Stellen ist die Studie von Mulia nicht nur nicht neu, sondern notwendige Erinnerungsarbeit im Blick auf alte, manchmal bereits vergessene Ansätze (u.a. die gemeinwesenorientierte Gemeindearbeit), die es wiederzuentdecken gilt. In diesem Sinn sind die Überlegungen von Mulia ein Stück Biografiearbeit innerhalb der kirchlichen Altenarbeit. Im Fokus der Überlegungen stehen die Menschen im »dritten Alter«, also die Menschen, die nach der Familien- und Erwerbsarbeitsphase neue Wege entdecken und ausprobieren möchten. Leider taucht dabei der Aspekt der intergenerationalen Bildung und der Generationensolidarität nur am Rande auf. Die im letzten, leider recht kurzen Kapitel formulierten Konsequenzen zur Kooperation und Qualifikation kirchlicher Berufe in der Altenbildung sind ein Plädoyer für theologisch-geragogische MitarbeiterInnen. Neue kirchliche Berufe wie der evangelische Gemeindepädagoge oder die katholische Pastoralgeragogin sind noch Vision, aber angesichts der Herausforderungen, die der demografische Wandel für Gesellschaft und Kirche in den kommenden Jahrzehnten mit sich bringt, vielleicht und hoffentlich eines Tages Realität.

Peter Bromkamp

LITERALITÄT

Christine Zeuner/Antje Pabst

»Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!« Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie.

Bielefeld (wvb) 2011, 300 S., 29,90 €

Vor dem Hintergrund einer Kritik an schriftsprachlichen Untersuchungen, die sich vornehmlich der Kompetenzmessung verschreiben und damit Literalität aus einer Defizitperspektive betrachten, nimmt die vorliegende Studie soziokulturelle und individuelle Praktiken von Literalität in den Fokus. Den AutorInnen geht es darum, »den alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache und ihre individuellen Begründungen und

Bedeutungen, die sich aus dem Lebensweltbezug und Alltagsanwendungen aller Menschen ergeben – schriftkundig oder schriftunkundig«, zu betrachten (12). Einbezogen wurde deshalb ein Personenkreis unterschiedlichen Alters, Geschlechts, sozialer Herkunft usw. Gefördert wurde die Studie im Rahmen des Programms »Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Die Wahl eines ethnografischen Zugangs legte einen kreativen forschungsmethodischen Ansatz zugrunde, der mittels Beobachtung und Befragung die Erschließung alltagsweltlicher Literalitätspraktiken am Beispiel der Wohn- bzw. Arbeitsbevölkerung im Hamburger Stadtteil Altona-Altstadt ermöglichte. Dazu wurde einerseits das Auftreten von Schriftsprache im öffentlichen Raum erfasst, andererseits ermittelten kurze Spontaninterviews (u.a. in der Fußgängerzone) und detaillierte Einzelinterviews subjektive Literalitätspraktiken. Die Publikation resümiert das Projekt im ersten Kapitel mit einer theoretischen Einordnung der Debatte um Grundbildung und Alphabetisierung im Kontext lebenslangen Lernens. Das zweite Kapitel diskutiert verschiedene Aspekte der Literalitätsforschung, wobei u.a. die Dominanz von Bedeutungszuschreibungen und die dabei wirkenden Machstrukturen zur Sprache kommen. Eine Frage ist z.B., welcher Wert individuellen literalen Kompetenzen beigemessen wird. Zeuner und Pabst orientieren sich dabei etwa an Ansätzen der »New Literacy Studies« (Street u.a.), welche den Gebrauch von Schriftsprache im Sinne von »Literalität als soziale Praxis« erfassen: Hier werden alle Menschen und ihre jeweiligen Literalitäten ohne eine vorherige Bewertung in die Analyse einbezogen (Kap. 3). Im vierten Kapitel wird das Forschungsdesign der Studie vorgestellt, Tabelle 5 gibt z.B. einen guten Überblick über die gewählten Analyseebenen und Auswertungskategorien. Unterschieden wurde etwa nach literalen Ereignissen, literalen Praktiken und der sozialen Praxis. Kapitel 5 widmet sich der Charakterisierung des gewählten Forschungsfelds, die folgenden Kapitel diskutieren die Ergebnisse der Studie.

Die Analyse konnte eine große Vielfalt und Komplexität literaler Artefakte im öffentlichen Raum aufzeigen: Verweise auf Institutionen, Straßenbezeichnungen, Produktangebote, Mitteilungen u.v.m. »Literale Praktiken ... werden von diversen sozialen und gesellschaftlichen Akteuren auf verschiedene Weise genutzt, um unterschiedliche soziale und gesellschaftliche Anliegen, Interessen und Prozesse in den öffentlichen Raum zu tragen« (126). Die Analyse der Interviews zeigt, dass literale Praktiken »oftmals in alltägliche Handlungen eingebunden [sind], in deren Rahmen sie routiniert gehandhabt werden [und dabei] ... kaum bewusst beachtet und gezielt reflektiert« werden (162). Literale Ereignisse vollziehen sich dabei u.a. in der Kommunikation mit anderen, erfolgen im Rahmen der Berufs- und Erwerbsarbeit, stellen Beschäftigungen in der Freizeit dar oder werden im Rahmen von Lernprozessen vollzogen.

Die Einzelinterviews konnten die hohe Relevanz literaler Kompetenzen für die individuelle Entwicklung, Handlungsfähigkeit und die jeweiligen Lebenschancen herausstellen. In Kapitel 9 heben die Autorinnen die Inbesitznahme des öffentlichen

Raums durch literale Praktiken hervor. Hier stehen sich öffentliche (von Institutionen, Organisationen etc.) und alltagsweltliche literale Praktiken (von Privatpersonen, Gruppen etc.) gegenüber, wobei sich Letztere etwa in Form von Flyern, Plakaten oder Graffiti »zwischen Duldung und Strafbestand« bewegen. »Dabei treffen sie auf einen geregelten Raum und damit auch auf bestehende Regulationshoheiten und Gestaltungsmöglichkeiten, denen sie sich anschließen und die sie für sich nutzen, denen sie sich aber auch unwissentlich oder absichtsvoll entgegenstellen« (243). In dieser »Grauzone« zwischen Legalität und Illegalität wird für die Autorinnen insbesondere die Chance politischer Partizipation mittels literaler Praktiken deutlich. Als weiterer Aspekt wird die zunehmende Präsenz des virtuellen im öffentlichen Raum thematisiert (z.B. Verweise auf Internetadressen), was das Erfordernis neuer literaler Kompetenzen mit sich bringt. Die Autorinnen plädieren zum Abschluss dafür, den Blick für die Vielfalt unterschiedlicher Literalitäten zu öffnen und diese als je subjektive Praxis anzuerkennen – wenn man z.B. Lehr-Lern-Kurzschlüsse im Rahmen von Lernarrangements vermeiden wolle. Alles in allem bietet der Band mit der Einnahme einer Subjektperspektive einen wichtigen Gegenpart zu anderen, eher auf »Messung« fokussierten Studien in diesem Forschungsschwerpunkt und kann damit den Diskurs über Alphabetisierung und Grundbildung deutlich erweitern.

Jana Trumann

FESTSCHRIFT

Svenja Möller/Christine Zeuner/Anke Grotlüschen

Die Bildung der Erwachsenen – Perspektiven und Utopien

Weinheim und München (Juventa) 2011, 224 S., 24,95 €

Zum 65. Geburtstag von Peter Faulstich haben die Hamburger Erziehungswissenschaftlerinnen Möller, Zeuner und Grotlüschen eine Festschrift vorgelegt, die verschiedene Beiträge des Jubilars zur erwachsenenpädagogischen Debatte aufgreift und diskutiert. Der Erziehungswissenschaftler Faulstich, der heute auch als verantwortlicher Redakteur der Hessischen Blätter für Volksbildung tätig ist, hat ja im Lauf der Jahre dem fachlichen Diskurs entscheidende Anregungen gegeben und eine wichtige Rolle als Theoretiker einer eigenständigen Erwachsenenbildung gespielt (vgl. zuletzt seinen Aufsatz in EB 3/10). Er habilitierte sich 1977 nach einer Promotion über »Bildungsplanung im Interessenkonflikt« an der TU Berlin. Von 1978 bis 1992 war er Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel, von 1992 an Leiter des Zentrums für Wissenschaftstransfer und Hochschullehrer für Berufspädagogik an der Gesamthochschule Kassel. Seit 1995 ist er Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg. In den 90er-Jahren war er zudem Vorsitzender der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und von 2002 bis 2008 Vorsitzender der

Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung, des früheren Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, der auch in der Konzertierten Aktion Weiterbildung oder dem Bundesausschuss Politische Bildung mitarbeitete.

Die Herausgeberinnen der Festschrift erinnern eingangs daran, dass sich Faulstich in den letzten 30 Jahren immer engagiert in die fachliche Auseinandersetzung eingemischt hat: »Seine Schriften, verfasst aus der Perspektive eines kritischen, aber wohlwollenden Begleiters und wichtigen Protagonisten der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, zeugen von einer permanenten Auseinandersetzung mit neuen Trends und Tendenzen. Dabei beharrt Peter Faulstich auf einem von der kritischen Theorie beeinflussten, im Laufe der Jahre um pragmatische Perspektiven erweiterten Bildungsbegriff, an dem sich neue Konzepte und Zugänge zu messen haben.« Und die Herausgeberinnen erinnern vor allem daran, dass Faulstich bereits frühzeitig als Kritiker des Ökonomisierungsdrucks hervorgetreten ist, der der Bildungsarbeit heute zu schaffen macht. Faulstich habe sich gegen den Zeitgeist gestellt und nachdrücklich auf dem »Eigentlichen« der Erwachsenenbildung bestanden, also auf der Aufgabe, Menschen – jenseits der gängigen Verschulungs- und Qualifizierungstendenzen – Möglichkeiten zu eröffnen, die ernsthaft den Namen Bildung verdienen.

Die 17 Texte des Bandes, die von zwei Beiträgen zur ästhetischen Bildung und zur literaturkritischen Arbeit eingerahmt werden, gliedern sich in drei Blöcke. Im ersten Block geht es um grundlegende wissenschaftliche Kontroversen, etwa um die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, und um die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Zum ersten Punkt liefern Rolf Arnold und Horst Siebert eine »konstruktivistische Antikritik«, wobei sie den damit erhobenen Anspruch gleich relativieren: Ihre Antikritik sei »nicht entgegensezsend und um die Wahrheit kämpfend ausgerichtet, sondern Perspektiven verschränkend und damit pluralistisch, aber auch von abgefederter Entschiedenheit. Denn Entschiedenheit ist eine anmaßende Haltung, die sich aus der konstruktivistischen Erkenntnis- und Wahrnehmungstheorie nicht begründen lässt.« In diesem Zusammenhang wird auch die moderne Kontroverse um das Spannungsverhältnis von Kompetenzorientierung und Bildung diskutiert, wobei speziell Fragen der allgemeinen, politischen und kulturellen Erwachsenenbildung zur Sprache kommen (Autoren sind u.a. Christine Zeuner, Helmut Bremer, Jana Trumann, Steffi Roback).

Der zweite thematische Block zu Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung wird von Wiltrud Giesecke eröffnet, die danach fragt, inwiefern eine Theorie zur Institutionenentwicklung das Lebenslange Lernen unterstützen kann. Eine weitere Perspektive bringen Marion Fliege und Sabine Schmidt-Lauff ein, die sich mit den institutionellen Transformationsprozessen in der Trägerszene befassen. Jutta Reich-Claasen und Rudolf Tippelt knüpfen daran an und betonen die zukunftsträchtigen Möglichkeiten von Kooperationen und Vernetzungen. Dieter Gnabs setzt sich abschließend mit der Frage der Qualitätssicherung auseinander. Der dritte Block befasst sich dann neben Überlegungen zur Berufspädagogik mit lern-

theoretischen Fragen. Petra Grell knüpft an Faulstichs Plädoyer an – wie er es etwa in dem Sammelband »Expansives Lernen« (2004, gemeinsam hg. mit J. Ludwig) vorgetragen hat –, den subjektwissenschaftlichen Ansatz von Klaus Holzkamp für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen fruchtbar zu machen.

Johannes Schillo

NATIONALISMUS

Klaus Ahlheim

Sarrazin und der Extremismus der Mitte – Empirische Analysen und pädagogische Reflexionen

Hannover (Offizin) 2011, 155 S., 13,80 €

»Ein extrem vorurteilsvolles und demokratiegefährdendes Denken, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sind hierzulande und schon seit Jahren nicht nur am rechten Rand der Gesellschaft zu finden. Sie werden durch das jeweils aktuelle gesellschaftlich-politische Klima, durch politische Kampagnen und nicht zuletzt durch die Angst der Mitte vor sozialem Abstieg aktualisiert.« Das schreibt Klaus Ahlheim einleitend in seinem neuen, fünften Band der Reihe »Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft« im Blick auf die politische Kultur des heutigen Deutschland. Die Bildungsarbeit, so sein Schluss, bleibe durch die »politikmächtigen Vorurteile gegen alles Fremde und andere« nachhaltig herausgefordert, speziell sei eine aufklärende politische Erwachsenenbildung gefragt, die einer sozialpädagogischen Umdeutung des Rechtstrends entgegenwirken müsse. Der erste, umfangreichste Beitrag zur »Causa Sarrazin« wurde eigens für den Band geschrieben, die anderen Aufsätze Ahlheims, die zum größten Teil aus den letzten Jahren stammen, wurden bereits publiziert, teils jedoch an entlegenen Stellen.

Ahlheim stellt seine Auseinandersetzung mit dem Sachbuch-Bestseller von Thilo Sarrazin in den Kontext der Nationalstolz- und Patriotismusdebatten seit dem Jahr 2000 und zieht zur Erläuterung der breiten Resonanz, die die deutschnationalen Thesen dieser Schrift gefunden haben, empirische Analysen über fremdenfeindliche und rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Bevölkerung heran. Wie auch in anderen einschlägigen Studien – so der Jahrbuchreihe »Deutsche Zustände« von Wilhelm Heitmeyer – führt das zu dem Befund, dass nicht der rechte Rand, sondern die Mitte der Gesellschaft in puncto Rassismus und Nationalismus das Problem darstellt. Im Anschluss an seine gemeinsam mit Bardo Heger 2008 vorgelegte Studie »Nation und Exklusion« (vgl. die Rezension in EB 2/08) resümiert der Autor: »Die Betonung des Nationalen, die Überbetonung zumal, ist ohne Exklusion, ohne Ausschluss des anderen nicht einfach zu haben.« Der »Extremismus der Mitte« ist demnach das Problem, mit dem sich die Bildungsarbeit auseinanderzusetzen hat, wobei Ahlheim auch auf die bedenklichen Thesen Sarrazins zur Pädagogik, speziell auf seine Abwertung erwachsenenbildnerischer Bemühungen, eingeht.

Ein anderer Beitrag befasst sich mit Problemen der empirischen Rechtsextremismusforschung, also mit einem Gebiet, zu dem Ahlheim eine Reihe von Studien vorgelegt hat. Dem wohlfeilen Verdacht, dass alle Statistiken gefälscht sind, will er nicht beipflichten. Er macht vielmehr auf einen bemerkenswerten Trend in der Forschung aufmerksam, sich der Normalisierung des deutschen Nationalismus anzupassen und das Extremismusproblem zeitgemäß – im Einklang mit der politischen Konjunktur – zu definieren. So werde der Satz »Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein«, der früher in der Rechtsextremismusforschung seinen festen Platz hatte (Ahlheim erinnert z.B. an die SINUS-Studie von 1981), heute ausgemustert. Denn seit der Propagierung eines »gereinigten«, vermeintlich vorurteilsfreien, »unverkrampften« Nationalismus, wie sie spätestens seit der Fußballweltmeisterschaft 2006 vorherrscht, finde der Satz inzwischen bei über 70 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung Zustimmung. Ahlheims Fazit: »Das macht ihn als Maßeinheit für Extremismus, falls der Begriff noch einen Sinn haben soll, ziemlich ungeeignet. Extrem muss der Extremismus schon noch sein.«

Weitere Aufsätze des Bandes ergänzen die empirische Sachstandserhebung, etwa im Blick auf den akademischen Nachwuchs oder zum Thema Schlussstrichmentalität. Andere befassten sich mit pädagogischen Fragen, so mit Migration als Herausforderung für die Erwachsenenbildung oder mit der Prävention gegen Rechtsextremismus und Rassismus. Dabei legt Ahlheim Wert auf die Feststellung, dass das Festhalten an Aufklärung und aufklärend-politischer Bildung »nach Auschwitz« zugleich heiße, »die Grenzen der Aufklärung stets vor Augen zu haben«. Er schließt hier an Adornos Theorie vom autoritären Charakter an, die die Rolle fröhkindlicher Prägungen hervorhebt. Das Spannungsverhältnis von aufklärender Bildung und sozialpädagogischen oder therapeutischen Zugängen ist dann Thema im abschließenden Beitrag »wider den sozialpädagogischen Gestus«: Politische Bildung müsse Umwege in Kauf nehmen, aber sie brauche »sich selbst nicht aufzugeben und zur Sozialtherapie zu konvertieren, die die Sozialisationsschäden ihrer Klientel heilen oder lindern wollte«; sie sollte vielmehr »ihren Beitrag zu einer Veränderung des kulturellen Klimas leisten, die Individuen stärken, indem sie die Wirklichkeit erklärt.«

Johannes Schillo

KRIEGSGESCHICHTE

Ulrich Herrmann/Rolf-Dieter Müller (Hg.)

Junge Soldaten im Zweiten Weltkrieg –

Kriegserfahrungen als Lebenserfahrungen

Weinheim und München (Juventa) 2010, 446 S., 39 €

Wenn man auf den Zweiten Weltkrieg zurückblickt, gibt eine Sache den Nachgeborenen immer wieder Rätsel auf: Warum hat das deutsche Volk bis zum bitteren Ende seiner Führung Gefolgschaft geleistet? Warum mussten die Alliierten das

Joch des NS-Regimes mit einem Kraftakt zerbrechen, da die Deutschen sonst weitergemacht hätten – möglicherweise bis zur eigenen Auslöschung, nachdem sie so viele Völker ausgelöscht hatten? Die banale Antwort, dass sie wohl von der nationalen Sache, wie sie die Nazis definierten, überzeugt waren, galt in der Bundesrepublik lange als Tabu. Mit der Wehrmachtsausstellung oder der Goldhagen-Debatte begann sich das zu ändern. Einen kleinen Beitrag zum Wandel leistete auch das aufwendige Oral-History-Projekt der katholischen Militärseelsorge, das in den 90er-Jahren durchgeführt wurde (vgl. die Vorstellung in EB 1/95 und 1/02). Speziell der dritte Band des Projekts über »Christen im Krieg«, also über die Rolle des katholischen Fußvolks, ließ erkennen, dass der Nationalsozialismus damals mit seiner Überzeugungsarbeit höchst erfolgreich war – und dass die christliche Militärseelsorge den Willen zum Durch- und Aushalten in schwerer Zeit da stärkte, wo die NS-Propaganda die Menschen nicht mehr erreichte.

Der Erziehungswissenschaftler Herrmann und der Militärhistoriker Müller setzen solche wissenschaftlichen Bemühungen jetzt mit ihrem Sammelband zur historischen Jugendforschung fort. Der Band, der in Kooperation mit dem Militärgeschichtlichen Forschungsamt entstanden ist und in dem mit Hannes Heer auch einer der Macher der Wehrmachtsausstellung zu Wort kommt, will Anstöße zur Entwicklung einer »Kriegsgeschichte von innen« geben – verstanden, so Herrmann, als Dopplung von »Erlebnisgeschichte« und »Prägungsgeschichte«. Er stellt dafür unterschiedliche Formate, Themenzugänge und Materialien (Erlebnisberichte, Feldpostbriefe, Film- und Textanalysen, Gerichtsurteile ...) zusammen. Sie geben vor allem zum Nachwirken und zur Verarbeitung der Kriegserlebnisse bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Auskunft, die dann nach 1945 – laut der damals einsetzenden Jugendforschung – als »skeptische Generation« in Erscheinung traten. Denkanstöße zur historischen Aufarbeitung liefert das Material zweifellos. Ob zum Verständnis des Krieges eine Geschichte aus der Innenperspektive nötig ist, wäre zu prüfen. Hier sei nur auf ein Problem der jugendsoziologischen Einordnung aufmerksam gemacht.

Herrmann schließt mit seiner Analyse an die bekannte Diagnose von Helmut Schelsky an, die vorherrschende Generationsgestalt der westdeutschen Jugend nach 1945 sei die »skeptische«, »desillusionierte« Haltung gewesen. Distanz zur Politik und Misstrauen gegenüber Ideologien sollen im Nachkrieg bestimmt gewesen sein, aber nicht in einem kritischen Sinn, sondern als »unpolitische« Einstellung, die sich nicht um die großen Fragen des Gemeinwesens kümmerte. »Die große Masse der jungen Leute war 1945 desillusioniert, um ihre Jugend betrogen ... Die ›Ohne mich!-Devise bringt ihre innere Verfassung und ihr Lebensgefühl auf den Punkt. Die jungen Leute wussten sehr genau, was sie nicht noch einmal wollten, vor allem eines nicht: idealistische Phrasen. Mit dieser Generation waren der Wiederaufbau, das Wirtschaftswunder und die Konsumgesellschaft unter Adenauers Devise ›Keine Experimente‹ leicht zu bewerkstelligen« (Herrmann, 20 f). Diese Analyse nimmt Schelskys Jugendforschung

bemerkenswerterweise für bare Münze. Dabei stellt diese ein hochideologisches Produkt dar, das die Sorge um die reibungslose Integration zum Ausdruck bringt; Schelsky hat sich auch später (im Vorwort zur Taschenbuchausgabe von 1975) zu seiner auf Anpassung bedachten Position bekannt und die freundlichere Formulierung »Jugend des deutschen Wiederaufbaus« vorgeschlagen.

Gerade das bereitwillige Mitmachen im Adenauerstaat – das für den Mainstream galt – hatte mit Skepsis wenig zu tun. In einer Zeit, in der der »Jargon der Eigentlichkeit« (Adorno) zum Paradigma des öffentlichen Diskurses aufstieg, war auch von einer Abneigung gegen idealistische Phrasen kaum etwas zu spüren. Ärmelaufkrepeln und Anpacken lautete vielmehr das Gebot der Stunde, die »Ohne-mich-Haltung« dagegen war ein Vorwurf, der aus Politik, Öffentlichkeit und – siehe Schelsky – Wissenschaft an diejenigen gerichtet wurde, die sich im Adenauerstaat gegen Westbindung, Remilitarisierung, ökonomische oder kulturelle Restauration wandten.

Ein treffendes Beispiel dafür liefert der Beitrag von Meinulf Barbers über die Quickborn-Jugend nach 1945, der in dem von Herrmann herausgegebenen »Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung« (Neue Folge, Band 1/04) erschienen ist. Barbers erinnert daran, dass eine kleine Minderheit katholischer Jugendgruppen in den 1950er-Jahren aus dem BDKJ ausgeschlossen wurde, weil sie sich dem Kalten-Kriegs-Kurs des damaligen BDKJ-Vorsitzenden und späteren CDU-Abgeordneten Josef Rommerskirchen widersetzte. Gegen die Minderheit zog Rommerskirchen mit dem Pamphlet »Ohne mich – ohne uns – katholische Jugend und der Wehrbeitrag« zu Felde, das die christlich-pazifistische Minderheit als verantwortungslose Ohnemichels brandmarkte. Dies ist übrigens der herrschende Blickwinkel der Jugendforschung – von den Schelskys und Jaides der 1950er bis zur letzten Shell-Studie: Macht die Jugend bei allem, was anliegt, mit oder muss man sich, wegen ihrer Skepsis, ihres Protests oder ihrer No-Future-Perspektive, Sorgen machen?

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Karlheinz H. Arndt, Am Birkenfeld 32, 93170 Bernhardswald; **Simone Bell-D'Avis**, Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz, Marzellenstraße 32, 50668 Köln; **Dr. Eduard Jan Ditschek**, Charlottenburger Ufer 2a, 10587 Berlin; **Stefan Dreeßen**, Bischöfliches Ordinariat Bistum Speyer HA I/21, Behinderungsseelsorge, 67343 Speyer; **Mag. a Dr. in Beatrix Eder-Gregor**, biv – die Akademie für integrative Bildung, A-1070 Wien, Mariahilferstraße 76 / Stiege 7 / Top 69; **Michael Geisberger**, Katholische Hörgeschädigten-Seelsorge im Bistum Augsburg, 86140 Augsburg; **Gerlinde Gregori**, **Aleksander Pavkovic**, **Margrita Appelhans**, Deutsches Katholisches Blindenwerk e.V. DKBW, Referat Erwachsenenbildung, Frohndbrunnengasse 35, 74821 Mosbach; **Claudia Hausberger**, Katholisches Kreisbildungswerk Mühldorf e.V., Kirchenplatz 7, 84453 Mühldorf a. Inn; **Hubert Hüppe**, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 11017 Berlin; **Prof. Dr. Arnim Kaiser**, **Ruth Kaiser**, Fortunatusstraße 31, 54292 Trier